



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**THIAGO MONTEIRO DE SOUZA**

ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE: PENSANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE OURILÂNDIA  
DO NORTE (PA)

XINGUARA, PA  
2025



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)  
INSTITUTO DOS TRÓPICOS ÚMIDOS – IETU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE: PENSANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE OURILÂNDIA  
DO NORTE (PA)**

**LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História  
Orientadora: Professora Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo.

**XINGUARA, PA  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Centro de Biblioteca Universitária

---

M772e Monteiro, Thiago de Souza  
ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE: PENSANDO A  
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA  
NO MUNICÍPIO DE OURILÂNDIA DO NORTE (PA) / Thiago de  
Souza Monteiro. – 2025.

Orientador(a): Valéria Coelho de Melo Moreira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul  
e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Xinguara,  
Instituto de Estudos do Trópico Úmido, Programa de Pós-  
Graduação Profissional em Ensino de História, Xinguara,  
2025.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Ensino de História.  
3. Interculturalidade; Mebêngôkre-Kayapó. 4. Ourilândia  
do Norte (PA).. I. Moreira, Valéria Coelho de Melo,  
orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907

---

Gerada automaticamente pelo módulo Ficha Fácil, conforme os dados  
fornecidos pelos(as) autores(as).

Thiago Monteiro de Souza

ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE: PENSANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE OURILÂNDIA  
DO NORTE (PA)

Defendida em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2025

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Moreira Coelho de Melo (Profhistoria/Unifesspa - Orientadora)

---

Ana Luiza Moraes Soares UFOP (Membro externo)

---

Prof. Dr. Jerônimo Silva e Silva PDTSA/Unifesspa (Membro externo ao Programa)

---

Prof. Dr. Laércio Rocha de Sena (Profhistoria/Unifesspa - Membro interno)

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao povo Mebêngôkre-Kayapó, cuja resistência, sabedoria ancestral e luta incansável pela defesa de seus territórios, de sua cultura e de seus direitos inspiram esta pesquisa. Que este estudo possa ser uma pequena contribuição para fortalecer suas vozes, valorizar seus saberes e reafirmar a importância de sua presença viva e pulsante na história do Brasil*

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta dissertação somente foi possível graças ao apoio, incentivo e contribuição de muitas pessoas e instituições que, de diferentes formas, caminharam comigo ao longo desta trajetória.

Dedico essa dissertação aos meus filhos, pelo amor incondicional e pela compreensão diante das ausências.

À minha orientadora, professora Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo, pela dedicação, pela paciência e pela orientação firme e generosa, que foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação acadêmica e humana.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História (ProfHistória/Unifesspa), que, com suas aulas, críticas e sugestões, ampliaram meus horizontes e me inspiraram a seguir refletindo sobre os caminhos da educação.

Um agradecimento especial aos professores e professoras indígenas e não indígenas da aldeia Turedjam, que gentilmente compartilharam suas experiências, saberes e vivências por meio das entrevistas. Sua disponibilidade e confiança foram essenciais para a construção deste trabalho.

À comunidade Mebêngôkre-Kayapó de Ourilândia do Norte, pela acolhida e pelo aprendizado valioso que levarei comigo por toda a vida.

À Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), pela oportunidade de realização deste mestrado, e a todos os funcionários e servidores que contribuíram direta ou indiretamente para esta etapa.

Enfim, a todos e a todas que, de alguma forma, me apoiaram, torceram por mim e acreditaram na relevância desta pesquisa, deixo aqui minha profunda gratidão

## RESUMO

Esta dissertação investiga a implementação da Política de Educação Escolar Indígena no município de Ourilândia do Norte (PA), tomando como foco analítico o ensino de História, na escola da aldeia Turedjan, povo Mebêngôkre-Kayapó. Com base em abordagem qualitativa, a pesquisa combina análise de documentos (leis, Projetos Político-Pedagógicos, orientações curriculares), com entrevistas a docentes e gestores. O estudo demonstra que a escola indígena na região sudeste do Pará se configura como arena de disputas simbólicas e materiais em um contexto marcado por pressões históricas de ocupação territorial, garimpo, extração madeireira, pecuária e grandes projetos. Os resultados indicam avanços pontuais e entraves persistentes, como a formação docente insuficiente para a educação diferenciada e bilíngue, limites na participação comunitária na gestão escolar, fragilidades na adequação curricular e na produção de materiais didáticos diferenciados. Como contribuição, o trabalho propõe como produto educacional, um aplicativo voltado ao ensino de história indígena, alinhado a uma perspectiva intercultural.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Ensino de História; Interculturalidade; Mebêngôkre-Kayapó; Ourilândia do Norte (PA).

## ABSTRACT

The dissertation investigates the implementation of the Indigenous School Education Policy in the municipality of Ourilândia do Norte (PA), focusing analytically on the teaching of History at the Turedjan village school of the Mebêngôkre-Kayapó people. Based on a qualitative approach, the research combines documentary review (legal and normative frameworks, Political-Pedagogical Projects, curricular guidelines) with interviews conducted with teachers and school administrators. The study demonstrates that the indigenous school in southeastern Pará is configured as an arena of symbolic and material disputes within a context marked by historical pressures of territorial occupation, mining, logging, cattle ranching, and large-scale development projects. The results indicate specific advances but also persistent challenges, such as insufficient teacher training for differentiated and bilingual education, limited community participation in school management, weaknesses in curricular adaptation, and the production of differentiated teaching materials. As a contribution, the work proposes an educational product: a mobile application designed for the teaching of Indigenous history, aligned with an intercultural perspective.

**Keywords:** Indigenous School Education; History Teaching; Interculturality; Mebêngôkre-Kayapó; Ourilândia do Norte (PA).



## LISTA DE IMAGENS E QUADROS

Figura 1	Cisões históricas do povo indígena Mebêngôkre desde 1800	20
Figura 2	Terra Indígena Kayapó	25
Figura 3	Localização de Ourilândia do Norte	33
Figura 4	Localização da aldeia Turedjam nos limites da terra indígena Kayapó	35
Figura 5	Imagem aérea da aldeia Turedjam	37
Figura 6	Representação da prática escolar não institucionalizada entre os Mebêngôkre Gorotire no período de 1973 a 1985	40
Figura 7	Capas das Cartilhas 1, 2 e 3 Me Banhõ Pi'ôk (Livro de apoio)	42
Figura 8	Atividade de leitura presente na Cartilha 3	43
Figura 9	Mapa com destaque para as aldeias Mebêngôkre no município de Ourilândia do Norte, estado do Pará	65
Figura 10	Escola Municipal Cacique Mro-ô Kayapó e Escola Ireoumunhi na aldeia Potikrere	66
Figura 11	Estrutura curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos da Educação Escolar Indígena	68
Figura 12	Plataforma AVAMEC	70
Figura 13	Imagem da fachada da Escola Indígena Cacique Mro-ô	78
Figura 14	Relação de turmas e total de alunos ano 2024 na EMEF Indígena Cacique Mro-ô	79
Figura 15	Trecho do Projeto Político Pedagógico e regimento das escolas Mebêngokrê	80
Figura 16	Livro didático da disciplina de história utilizado em turmas do 6º ano das escolas indígenas no município de Ourilândia do Norte, no Pará	83
Figura 17	Conteúdo que trabalha a História indígena no Brasil, em turmas do 6º ano, presente no livro História.doc utilizado nas escolas indígenas de Ourilândia do Norte, no Pará	84
Figura 18	Tela de edição do aplicativo	92
Figura 19	Tela de entrada e abas do aplicativo “Os Mebengokre”	94
Figura 20	Aba que apresenta narrativas Mebengokre e o mito de Begorotire	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFP	ASSOCIAÇÃO FLORESTA PROTEGIDA
ASG	AGENTE DE SERVIÇOS GERAIS
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEEI	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CPT	COMISSÃO PASTORAL DA TERRA
DCEPA	DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO PARÁ
DCNEEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
DEDIC	DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE INCLUSÃO E CIDADANIA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
FEEIRSSP	FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ
FEPIND	FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO PARÁ
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
FREC	FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
FUNAI	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
GTEEI	GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IK	INSTITUTO KABU
IR	INSTITUTO RAONI
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MICEB	MISSÃO CRISTÃ EVANGÉLICA DO BRASIL
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
PEE	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PME	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
RCNEI	REFERENCIAL CURRICULAR PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS
SEDUC	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEPI	SECRETARIA DE ESTADO DOS POVOS INDÍGENAS DO PARÁ
SIL	SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS
SOME	SISTEMA MODULAR DE ENSINO
SOMEI	SISTEMA MODULAR DE ENSINO INDÍGENA
SPI	SERVIÇO DE PROTEÇÃO INDÍGENA
TEEs	TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS
TI	TERRA INDÍGENA

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A OCUPAÇÃO DO SUL E DO SUDESTE DO PARÁ E A PRESENÇA INDÍGENA.....</b>	<b>15</b>
1.1 OS CONFLITOS E A DIVERSIDADE ÉTNICA DA REGIÃO .....	16
1.2 OS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ DE OURILÂNDIA DO NORTE – PA .....	19
1.3 O PROCESSO DE OCUPAÇÃO NÃO INDÍGENA .....	27
1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE OURILÂNDIA DO NORTE – PA ...	32
1.5 A ALDEIA TUREDJAM.....	35
<b>CAPÍTULO 2 - O (DES)ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: OS INDÍGENAS E A ESCOLA.....</b>	<b>44</b>
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	44
2.2 O ADVENTO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA (?).....	48
2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ESTADO DO PARÁ .....	55
2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM OURILÂNDIA DO NORTE .....	65
<b>CAPÍTULO 3 - A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DA ALDEIA TUREDJAN.....</b>	<b>72</b>
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	74
3.2 A ESCOLA DA ALDEIA TUREDJAM .....	77
3.3 ENSINO DE HISTÓRIA E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NÃO INDÍGENAS NAS ESCOLAS MEBÊNGÔKRE .....	81
3.4 PRODUTO.....	89
3.4.1 Metodologia .....	91
3.4.2 Aplicativo “Os Mebengokre”.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

Nasci no município de Portel, estado do Pará. Quase toda minha infância foi marcada por constantes deslocamentos, como o fluxo dos rios. Sempre fui um aluno regular. Durante toda a minha trajetória de ensino fundamental e médio sempre via meu tio com diários e falando de coisas relacionadas à sua rotina de professor de educação física. Eu gostava de observá-lo. Em meados de 2012, em Belém, ingressei na Faculdade Integrada Brasil Amazônia - Fibra, onde me apaixonei pela licenciatura em História. Em 2019, me mudei para o município de Tucumã após passar em concurso para a docência na educação básica. Em 2021, conheci o ProfHistória da Unifesspa. Enxerguei então a oportunidade de conseguir uma ambição pessoal, fazer um mestrado. Obtive aprovação no ano de 2023. Iniciei minha trajetória no mestrado profissional e voltei a me sentar em uma sala de aula como aluno, após oito longos anos.

O interesse de pesquisar a o ensino de história na educação escolar indígena surgiu justamente a partir da minha inserção no ProfHistória e do acesso a debates que me permitiram um outro olhar sobre a história indígena e a relação desses povos com políticas públicas como a educação. Além disso sempre me chamou atenção o número de alunos indígenas que frequentam as escolas regulares do município de Tucumã. A presença deles em sala de aula me fez refletir mais sobre as situações vivenciadas pelos indígenas localmente. Diante da constatação de que, a despeito da Lei nº 11.645/08, boa parte dos professores em atividade não têm formação adequada para abordar a temática indígena nem nas escolas não indígenas, passei a me questionar como estaria acontecendo o ensino de história em escolas indígenas. É importante destacar que o município de Tucumã não possui nenhuma Terra Indígena no território sobre sua jurisdição. A presença indígena nessa cidade diz respeito, sobretudo, aos Mebêngôkre-Kayapó que habitam Terra Indígena localizado no município vizinho de Ourilândia do Norte.

O debate sobre a educação escolar indígena ainda parece muito escasso nos cursos de graduação em História e naqueles de formação continuada de professores. Por outro lado, as falas preconceituosas e até mesmo violentas que, em algumas ocasiões, ouvi sobre os indígenas em Tucumã, levaram-me a refletir que, além das lacunas na formação, muitos professores têm suas trajetórias marcadas pela naturalização de percepções preconceituosas e pelas tensões que frequentemente caracterizam as relações interétnicas na região. O reconhecimento dessas questões leva, portanto, a alguns questionamentos que considero importante: como acontece, a inserção desses profissionais nas comunidades indígenas enquanto professores? Qual e como é

a história ensinada por eles em sala de aula? Essas são algumas das inquietações que me estimularam a querer conhecer melhor sobre aspectos que perpassam a formulação e a implementação da política de educação escolar indígena e consequentemente o Ensino de História em contextos indígenas.

Nas últimas décadas, a consolidação da Política de Educação Escolar Indígena no Brasil, especialmente no âmbito da educação básica, constituiu um marco importante do reconhecimento do direito dos povos originários a políticas diferenciadas. Entretanto, ao lado da ampliação e modernização dos dispositivos normativos destinados a assegurar uma escola indígena específica, bilíngue, intercultural e comunitária, a efetivação dessa política tem revelado contradições, avanços pontuais e entraves persistentes. Essa tensão é particularmente visível no sudeste do Pará, região de expressiva presença indígena e, ao mesmo tempo, profundamente marcada por um processo histórico de ocupação territorial permeado por conflitos fundiários e pelos impactos de atividades econômicas predatórias.

Nesse cenário, o município de Ourilândia do Norte se destaca como um caso emblemático. Localizado em área de intensas interações interétnicas, abriga a presença historicamente significativa dos Mebêngôkre-Kayapó, povo falante de língua Jê. Entretanto, a expansão de frentes econômicas vinculadas à exploração mineral, ao agronegócio e a outros projetos de ocupação regional intensificou embates, produzindo transformações profundas nas formas indígenas de organização social, territorial e cultural. Inserida nesse contexto de disputas, a escola indígena assume um caráter ambivalente: se por um lado pode operar como instrumento de assimilação e reprodução de modelos exógenos, por outro, constitui também espaço de afirmação identitária e ferramenta de luta por direitos. Nesse sentido, entende-se que examinar como a disciplina História é ensinada e apropriada pelos sujeitos indígenas nas escolas presentes nas aldeias, revela-se não apenas relevante do ponto de vista acadêmico, mas igualmente estratégico do ponto de vista político, uma vez que envolve disputas em torno da memória, da identidade e da autonomia dos povos indígenas.

É nesse ponto de interseção que se situa a presente dissertação. A análise volta-se à compreensão de como tem se dado implementação da Política de Educação Escolar Indígena em Ourilândia do Norte (PA), buscando identificar de que maneira os princípios e as lógicas que regem sua aplicação incidem sobre o ensino de História na escola da aldeia Turedjam, do povo Mebêngôkre-Kayapó. Para tanto, buscou-se também analisar a experiência de professores indígenas e não-indígenas com o ensino de história, na escola em questão. É válido apontar que em todo o período da pesquisa, houve dificuldade para acessar informações tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto junto aos docentes. No que diz respeito aos professores,

acredita-se que o fato de parte significativa deles ser contratada por meio de contratos que carecem de renovações periódicas, possa ter gerado receio quanto a conveniência de participar da pesquisa.

No que diz respeito ao produto educacional, a partir do levantamento e análise de dados foi elaborado um aplicativo para celulares. Esse aplicativo tem por objetivo contribuir para o ensino de história a partir do armazenamento e atualização de narrativas, mapas e imagens que podem e devem ser produzidos de maneira coletiva por professores, alunos e pela comunidade.

O recorte temporal da análise compreende o período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, as duas primeiras décadas do século XXI, quando se intensificam as ações voltadas para a efetivação de uma educação diferenciada e intercultural nas aldeias indígenas. Esse período coincide também com o momento em que o município de Ourilândia do norte assume a responsabilidade pelas escolas presentes no território Mebêngokrê-Kayapó, objeto de análise da presente pesquisa.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com as reflexões de autores que discutem interculturalidade, memória histórica e currículo diferenciado como dimensões centrais para a construção de uma escola indígena capaz de articular os saberes tradicionais às exigências do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, considera as contribuições da história da educação e da antropologia para compreender a Escolas Indígena como arena de disputa simbólica e material, nas quais se confrontam projetos de sociedade, interesses políticos e cosmologias distintas. Portanto, para efeito da análise tomaremos como base o conceito de Escola Indígena proposto por Tassinari (2002). Conforme a autora a Escola Indígena se configura como um espaço de fronteira, nos termos propostos pelo antropólogo Fredrik Barth (1969). A ideia de fronteira é compreendida nessa perspectiva para além da concepção meramente geográfica e política, passando a assumir contornos antes de tudo socioculturais e simbólicos. A fronteira emerge nesse sentido como um espaço de interação e mediação, no qual diferentes grupos sociais estabelecem relações de contato, trocas e disputas, que influenciam a construção e reconstrução da identidade e do sentimento de pertencimento a um grupo.

A construção da análise está pautada em uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2016), é a mais adequada para captar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. A investigação articulou três eixos principais: a revisão bibliográfica, a análise documental e entrevistas. A revisão bibliográfica buscou mapear a produção acadêmica sobre educação escolar indígena, ensino de História e povos Mebêngokre-Kayapó, permitindo situar o estudo no debate contemporâneo. Já a análise documental envolveu leis, diretrizes curriculares e relatórios institucionais referentes à política de educação indígena no estado do

Pará e em Ourilândia do Norte, servindo como base para entender os marcos normativos e suas limitações.

Realizou-se ainda algumas visitas à escola da aldeia Turedjan. O que permitiu a aproximação com a realidade concreta vivenciada por professores e alunos dessa comunidade. Para a coleta de dados, utilizou-se como principal instrumento a entrevista semiestruturada, cuja flexibilidade permite ao pesquisador explorar temas centrais previamente definidos e, ao mesmo tempo, abrir espaço para a emergência de novas questões a partir da fala dos entrevistados (Triviños, 1987). Essa técnica foi aplicada a professores indígenas e não indígenas que atuam ou atuaram no passado na escola em questão. Procurou-se identificar as percepções sobre o ensino de História, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias empreendidas pela comunidade.

Como ressalta Flick (2009), as entrevistas semiestruturadas permitem que o entrevistado se expresse com maior liberdade, oferecendo ao pesquisador não apenas informações factuais, mas também interpretações, sentimentos e reflexões. No caso desta pesquisa, essa abordagem revelou-se fundamental para compreender a complexidade das práticas pedagógicas em contextos interétnicos. Além das entrevistas, a observação direta e os diálogos informais com gestores e membros da comunidade complementaram a coleta de informações, ampliando a compreensão sobre o papel da escola no processo de mediação cultural.

A sistematização dos dados considerou tanto as falas dos professores quanto as condições institucionais e políticas que moldam a prática educativa. Assim, a pesquisa buscou construir uma análise que valoriza o protagonismo dos sujeitos locais e, ao mesmo tempo, problematiza as contradições inerentes à implementação de uma educação diferenciada. Em síntese, a metodologia adotada procurou conjugar teoria e prática, articulando registros históricos e normativos às narrativas dos professores indígenas e não indígenas.

O texto está estruturado em três capítulos. No capítulo 1, busco discutir a ocupação da mesorregião Sul e Sudeste do Pará, evidenciando como as frentes econômicas (extrativismo, garimpo, pecuária e grandes projetos de infraestrutura) impactaram os povos indígenas, em especial os Kayapó. Mostra-se como esse processo gerou conflitos, estigmatização e disputas por território, mas também novas formas de organização e resistência por parte das comunidades. Por fim, trabalho a relação dos Mebêngôkre Kayapó com a escolarização

No capítulo 2 busco historicizar e problematizar a implementação da política de educação escolar indígena no estado do Pará, com foco na mesorregião sul e sudeste e, sobretudo, no município de Ourilândia do Norte. Discute-se como a escola, inicialmente usada como ferramenta de dominação cultural, foi posteriormente ressignificada pelos povos

indígenas, que a transformaram em espaço de luta por reconhecimento, preservação da identidade, valorização da oralidade e dos saberes tradicionais. Destaca-se ainda alguns desafios que perpassam esse processo.

No capítulo 3, ganha destaque a prática docente na aldeia na escola Cacique Mro-õ Kayapó destacando a importância do ensino de História como ferramenta de valorização cultural e fortalecimento da identidade indígena. Evidencia-se o papel dos professores indígenas na mediação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos comunitários, mostrando que um ensino contextualizado contribui para a preservação da memória coletiva, para a autonomia da aldeia e para a defesa de seus territórios.



## **CAPÍTULO 1 - A OCUPAÇÃO DO SUL E DO SUDESTE DO PARÁ E A PRESENÇA INDÍGENA**

Este capítulo, inicialmente, aborda a complexa história de ocupação e os conflitos dela resultantes, na região Sul e Sudeste do Pará. Um território originalmente habitado por diversos povos indígenas. O texto destaca como as narrativas oficiais frequentemente desconsideram a diversidade étnica local, retratando a região como um "vazio" a ser preenchido por frentes econômicas e "pioneiros". Desde o final do século XIX, atividades como a exploração de caucho<sup>1</sup>, de castanha, de ouro e, mais tarde, a pecuária, atraíram um significativo fluxo migratório não indígena, intensificando a disputa por terras e recursos. Na segunda metade do século XX e fluxo migratório para a região foi influenciado também de obras de infraestruturas, como a rodovia Transamazônica e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí; bem como pela política de desenvolvimento levada a cabo pelos governos militares entre as décadas 1964 e 1984. Esse processo desencadeou violentos conflitos agrários e gerou impactos ambientais e sociais profundos.

O capítulo também explora a história do município de Ourilândia do Norte, no Pará, ressaltando sua origem ligada à exploração de garimpos e de madeira, e sua base econômica atual na agricultura, pecuária e extrativismo. Busca-se contextualizar a história e presença indígena nessa região, especialmente a dos Mebêngôkre-Kayapó, povo cuja escolarização perpassa a reflexão que a presente dissertação propõe. Neste sentido, o capítulo problematiza as relações interétnicas na região em estudo, relações essas muitas vezes tensas e permeadas por estereótipos e violência.

Diante do exposto, o presente capítulo pretende problematizar aspectos do processo de ocupação não indígena nas regiões sul e sudeste do Pará, em suas interfaces com a história Mebêngôkre e com ao contexto da educação escolar na aldeia Turedjam no tempo presente. Ganha relevo nessa reflexão o processo de construção das relações interétnicas na região.

---

<sup>1</sup> O termo caucho designa tanto a substância elástica obtida a partir da coagulação do látex de determinadas plantas tropicais quanto as árvores produtoras desse material, conhecidas como seringueiras. De origem indígena amazônica — derivada provavelmente do quíchua *kautchuk* —, a palavra foi incorporada ao espanhol e ao francês (*caoutchouc*), difundindo-se posteriormente em outros idiomas. O caucho corresponde, portanto, à borracha natural, cuja principal fonte é a *Hevea brasiliensis*, espécie nativa da Amazônia. Historicamente, o caucho desempenhou papel central na economia amazônica entre os séculos XIX e XX, constituindo um dos produtos mais importantes da extração vegetal e da industrialização inicial da borracha (IANNI, 1978, p. 33).

## 1.1 OS CONFLITOS E A DIVERSIDADE ÉTNICA DA REGIÃO

As porções sul e sudeste do estado do Pará constituem um território historicamente habitado por inúmeros povos indígenas. A história amazônica é marcada por uma diversidade étnica que foi ao longo do tempo relegada ao esquecimento e apagada por narrativas que reforçam a percepção dessa região como um grande vazio de pessoas e de história, até ser “encontrada” e “fertilizada” por frentes econômicas e pelos autodenominados pioneiros. Assim, é contada a história oficial de muitos municípios e estados amazônicos.

Quando se tem em vista o processo de ocupação não indígena da região Sul-Sudeste do Pará, a história da formação político-administrativa da centenária cidade de Conceição do Araguaia emerge como significativa. De acordo com Ianni (1978), esse processo remonta ao final do século XIX. O curso médio do rio Tocantins era a fronteira mais ocidental, e foi nesse período alcançada pela frente pastoril nordestina (Moreira-Neto, 1960).

Octavio Ianni, no livro “A Luta pela Terra” (1978), explica que o local onde veio a ser fundada Conceição do Araguaia já era conhecido e explorado desde o século XVIII. Contudo, só no fim do século XIX e início do século XX, a partir da exploração do caucho, a região passou a atrair um número maior de pessoas vindas de outras regiões. Isso provocou um incremento populacional, o que passou a gerar algumas tensões com a população indígena local, que passou a ser assediada enquanto mão de obra e a ter seus territórios invadidos para a exploração do caucho.

Gomes (2019), por sua vez, destaca que a região experimentou um crescimento econômico considerável com a exploração do látex nesse período. Isso aconteceu principalmente na área denominada por Vale do Rio Xingu, caracterizada justamente pela ampla variedade de seringueiras, o que atraiu inúmeros imigrantes de diferentes partes do país. Até 1912, a atividade extrativa na região concentrou-se, principalmente na exploração do caucho, com o declínio do mercado desse produto, as atenções e investimentos se voltaram para a castanha e a exploração de ouro e diamantes em algumas áreas de garimpo (Moreira-Neto, 1960).

O processo de ocupação não indígena da região se intensificou ainda mais a partir da segunda metade do século XX, primeiramente estimulado pela construção da rodovia Belém-Brasília, entre 1950 e 1960 e, posteriormente, pela política econômica implementada por uma ditadura civil-militar que governou o país entre 1960 e 1980. Com a justificativa de desenvolver economicamente a região amazônica e integrá-la geograficamente ao restante do país, durante este período, foram construídas uma série de obras de infraestrutura e oferecidos inúmeros

incentivos fiscais para o estabelecimento de empresas e empreendimentos agropecuários. A porção sul e sudeste do estado do Pará tornou-se lócus central tanto de obras de infraestrutura, quanto de projetos econômicos. Em parte, isso se deveu ao interesse de tornar viável a exploração da grande jazida de ferro identificada na Serra dos Carajás na década de 1960. Emergem também como significativo nesse sentido, a construção da rodovia Transamazônica, da Ferrovia Carajás, da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

A construção dessas obras, os projetos econômicos e as propagandas governamentais que falavam de terras sem homens, passaram a atrair para o sul e sudeste do Pará um significativo fluxo migratório. Outro evento que contribuiu para esse processo foi a descoberta nessa região, em 1980, de uma das maiores jazidas de ouro a céu aberto do mundo, que ficou conhecida como Serra Pelada. Sobre a exploração de ouro na Amazônia, Becker (1997) explica que a

[...] descoberta do ouro no início de 1980 e a política oficial de liberação das áreas de pesquisa mineral para a garimpagem provocaram uma explosão do ciclo migratório por exemplo para as cidades de Canaã dos Carajás e Ourilândia do Norte, com suas populações crescendo para 20.000 pessoas em menos de dois meses (Becker, 1997, p. 77).

Esse crescimento exponencial ampliou a disputa por recursos e terras, agravando impactos ambientais afetando significativamente a população indígena da região. Assim sendo, a história do Sul-Sudeste do Pará também é marcada pelos conflitos agrários entre povos originários e os não-indígena, os quais ocorrem até os dias atuais. Vidal *et al.* (2019) enfatizam que o desmatamento, a grilagem de terras, a descontrolada exploração dos recursos naturais e a expansão do agronegócio impulsionaram uma grande devastação ambiental na região, que hoje faz parte do chamado arco do desmatamento da Amazônia.

Um marco significativo da historicidade local são os movimentos sociais e ambientais, protagonizados por diferentes grupos. Iniciados a partir de 1970, esses movimentos estão muito pautados na luta pela preservação ambiental e na defesa de direitos territoriais e da possibilidade de manutenção dos modos de vida das comunidades tradicionais (Santos, 2022).

Ianni (1978) explica que, durante a década de 1970 ocorre o processo inicial das lutas sociais na região, movimentos esses que se configuraram como resposta às consequências da construção da Rodovia Transamazônica (BR-230) e como enfrentamento à política de colonização promovida pelo governo militar. Já em resposta ao desmatamento provocado pela construção da rodovia, emergiram mobilizações pela preservação ambiental (Silva; Lisbôa; Sena, 2022). No que diz respeito aos movimentos sociais, ganha sentido a atuação da Comissão

Pastoral da Terra (CPT), que atua até os dias atuais pela defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, denunciando os abusos e violências ocorridas no campo (Souza; Marques, 2019).

Na década seguinte, em 1990, a região foi marcada por eventos de fortalecimento da sociedade civil, junto à proposta de redemocratização do Brasil, favorecendo assim a consolidação da atuação de Organizações Não Governamentais (ONGs) (Vidal *et al.*, 2019). Segundo Souza e Marques (2019), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado na década anterior, teve um impacto altamente significativo na região durante os anos de 1990, contribuindo com os movimentos de promoção da reforma agrária e com a luta pela terra. A demarcação de terras indígenas foi também uma luta que passou a ser fortalecida pelos movimentos indígena e indigenista no país. É a partir desse momento que muitos territórios indígenas passam a ser demarcados no país e na região em estudo (Santos, 2022).

A partir dos anos 2000, ocorreu então a consolidação e expansão dos movimentos sociais e ambientais surgidos anteriormente (Vidal *et al.*, 2019). Alexandre e Peçanha (2023) explicam que a partir desse período os movimentos sociais e ambientais locais passaram a expandir suas ações e influências políticas, abrangendo ainda os conflitos criados por questões de exploração mineral, da construção de novas hidrelétricas e do agronegócio, o que mobilizou inúmeros ativistas.

Historicamente, segundo Soares (2024), a ocupação regional e a implantação de atividades econômicas de grande escala — em especial a mineração, a pecuária e a expansão agrícola — produziram pressões territoriais intensas sobre as terras e os modos de vida indígenas. Tais pressões motivaram processos de mobilização, resistência e negociação por parte dos povos indígenas, que afirmaram uma presença política mais organizada desde a segunda metade do século XX e intensificaram suas estratégias de defesa territorial no século XXI. Conflitos e disputas envolvendo empresas de mineração e indústrias extrativas, além de denúncias de impactos ambientais sobre rios e ecossistemas locais, têm colocado as comunidades Kayapó e Xikrin no centro de litígios jurídicos e mobilizações públicas recentes.

No âmbito sociocultural, a vivência indígena em Ourilândia do Norte articula práticas rituais, sistemas de parentesco e formas de organização política tradicional com novas modalidades de sociabilidade urbana e regional. Etnografias contemporâneas mostram que muitos Mebêngôkre transitam entre aldeias e a sede municipal — frequência que produz intercâmbios econômicos, educativos e políticos, mas também desafios relativos à saúde pública, à educação intercultural e à reprodução da língua e dos saberes tradicionais. A emergência de associações locais, tais como as organizações comunitárias Mebêngôkre, e eventos públicos recentes testemunham tanto a vitalidade cultural quanto a capacidade de

reconfiguração institucional desses povos (Mongabay, 2024). Busquemos, então, compreender melhor quem são os Mebêngôkre-Kayapó cuja a presença na região antecede os empreendimentos econômicos e a formação dos municípios aqui mencionados.

## 1.2 OS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ DE OURILÂNDIA DO NORTE – PA

Os conhecidos Kayapó, que se autodenominam Mebêngôkre, que significa “povo do buraco d’água”<sup>2</sup>. Diversos autores destacam que um processo sucessivo de cisões e fusões, comum entre povos falantes de língua Jê, deu origem aos diferentes subgrupos povo Mebêngôkre conhecidos atualmente. Estima-se que essas cisões tenham tido início a partir de 1800<sup>3</sup> (ver figura 2).

Verswijver (2002) e Jerozolinski *et al.* (2010) enfatizam que no início do século XIX os Mebêngôkre estavam divididos em três grandes subgrupos, entre os que destacam os Irã’ãmranh-re "os que passeiam nas planícies" que foram extintos na década de 1940, os Goroti Kumrenhtx ("os homens do verdadeiro grande grupo"), ancestrais dos atuais subgrupos Gorotire, Kuben-KranKen, Kokraimoro, Kararaô, Menkragnotí e Metuktire e os Porekry "os homens dos pequenos bambus" ancestrais dos atuais Xikrin.

De acordo com Jerozolinski *et al.* (2011), o território tradicional Mebêngôkre é a região entre os rios Araguaia e Tocantins. A separação dos atuais Xikrin dos demais grupos Mebêngôkre, denominados de forma geral Kayapó, provavelmente ocorreu há cerca de três séculos. De acordo com os autores, todas as cisões que originaram os atuais subgrupos dos Mebêngôkre, ocorreram apenas no início do século XX.

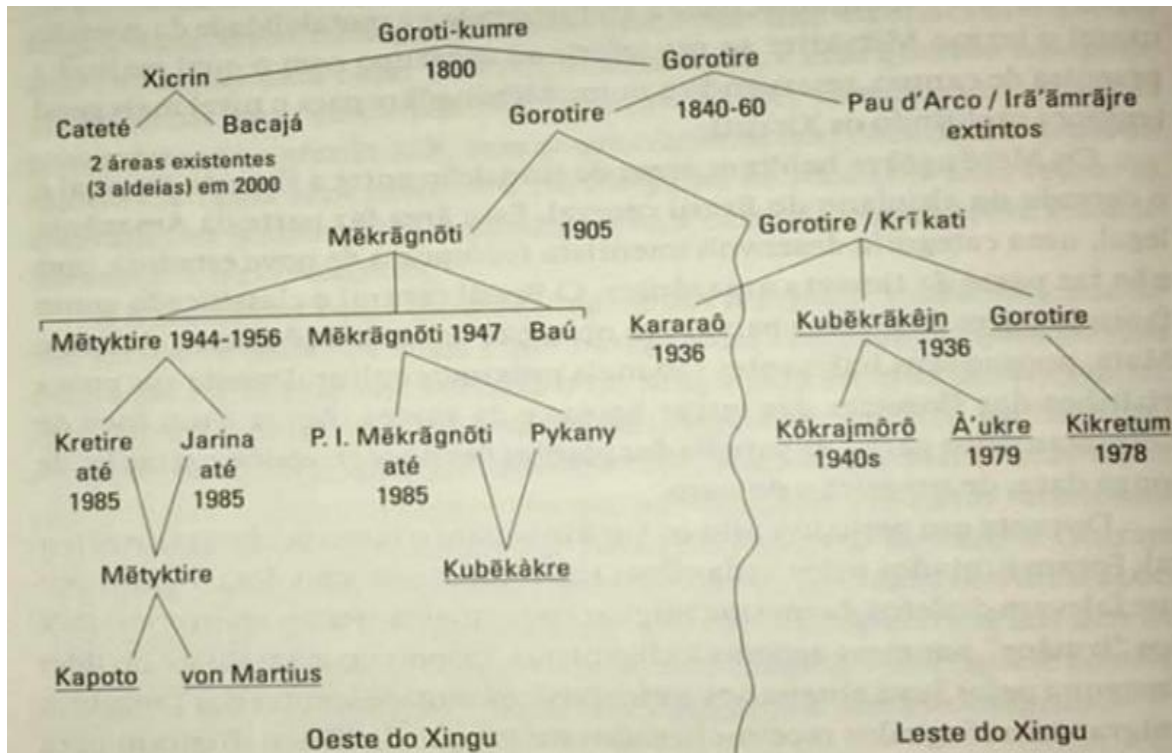
Estas cisões fazem parte da dinâmica deste povo, e continuam dando origem a novas aldeias, que se espalham pelo território dos Mebêngôkre. Hoje segundo dados do Instituto Kabu, os Mebêngokrê se dividem em sete sub-grupos espalhados em terras indígenas localizados nos estados do Pará e Mato Grosso são eles os Mekrãgnotí, Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkraimôrô, Kararaô, Metyktire e Xikrin.

---

<sup>2</sup> - ME é um prefixo que designa uma coletividade de pessoas, - be é um verbo do tipo ser/estar, ngô = água, e kre = buraco. O linguista Salanova (comunicação pessoal) me informa que a soletração de Mebêngôkre está de acordo com as convenções ortográficas que estão sendo adotadas por esse povo, enquanto “Mebengokré” segue as convenções da soletração em português (LEA, 2012).

<sup>3</sup> Para saber mais sobre a cisão dos Mebêngôkre nos diferentes subgrupos ver Vidal (1977); Turner (1991); Jerozolinski *et al.* (2011) e Lea (2012).

**Figura 1** - Cisões históricas do povo indígena Mebêngôkre desde 1800



Fonte: Lea (2012)

A figura 1 apresenta o esquema de ramificação do povo Mebêngôkre, detalhando a sua história de divisão e de formação de grupos e aldeias ao longo do tempo. O diagrama se organiza em duas grandes metades, delimitadas por uma linha: "Oeste do Xingu" e "Leste do Xingu", que correspondem às áreas geográficas de ocupação dos subgrupos.

A análise do conteúdo revela que a divisão original se inicia no ano de 1800, com o grupo "Goroti-kumre", que se divide em duas ramificações principais: "Xicrin" e "Gorotire". A partir disso, o grupo "Gorotire" passa por subdivisões sucessivas e entre 1840 e 1860, se divide em "Gorotire" e "Pau d'Arco / Irã'ãmrajre extintos", indicando a extinção do último grupo. Em 1905, o grupo Gorotire se divide novamente em "Mêkrãgnōti" e "Gorotire / Krākati" (LEA, 2012).

Em relação à ramificação do lado oeste do Xingu, o diagrama detalha a formação do grupo Mêkrãgnōti. Ele se subdivide em 1944-1956 em "Mêtyktire" e "Mêkrãgnōti" (de 1947), além de "Baú" (de 1947). O grupo Mêtyktire, por sua vez, originou as aldeias "Kretire" e "Jarina" em 1985, e "Mêtyktire" de 1985. Há ainda a menção aos grupos "Kapoto" e "von Martius", localizados a Oeste do Xingu. Do lado leste do Xingu, a imagem mostra a história do grupo "Gorotire / Krākati". Suas ramificações incluem os grupos "Kararaô" (de 1936), "Kubêkrākên" (de 1936) e "Gorotire". O grupo "Kubêkrākên" origina "Kôkrajmôrô" nos anos 1940, e "Gorotire" gera "Ã'ukre" (1979) e "Kikretum" (1978) (Lea, 2012).

Em suma, a figura 2 é um documento histórico e antropológico que mapeia as divisões e as migrações dos subgrupos do povo Mebêngôkre ao longo de aproximadamente 200 anos. Ela demonstra a complexidade da organização social e a fragmentação histórica da etnia, oferecendo um registro visual das relações entre os diferentes grupos e a sua distribuição geográfica nas regiões do Oeste e Leste do Xingu.

Sendo assim, é possível dizer que esse povo possui uma complexa organização social baseada em diferenças de gênero, articulada à divisão do trabalho e do espaço, bem como em categorias etárias associadas ao ciclo de vida das pessoas (Lea, 2012). Os Mebêngôkre ficaram conhecidos por sua intensa vida ritual e pelo perfil bélico. Assim o antropólogo Darcy Ribeiro explica que, entre as décadas de 1920 e 1950, “essa extraordinária mobilidade e mais ativa belicosidade fazem dos Kayapós os índios mais temidos e mais odiados do Brasil” (Ribeiro, 1970, p. 1968).

Sabe-se que desde meados do século XIX os Mebêngôkre mantinham relações de contato (belicosas e pacíficas) com diversos agentes da sociedade nacional, “sobretudo após o desenvolvimento das indústrias extrativistas, inicialmente a borracha e, depois, a castanha-do-Pará” (Gordon, 2006, p. 52). No que diz respeito mais especificamente aos Xikrin, Gordon (2006) explica que esse subgrupo sempre demonstrou um enorme interesse na aquisição dos objetos manufaturados não-indígenas e estabeleceu relações compondo estratégias políticas de avanço e recuo em relação à sociedade nacional nos últimos 150 anos.

Lea (2012) também sustenta essa perspectiva em relação aos Mẽtyktire. De acordo com a autora, a “incorporação de bens de fora de sua sociedade sempre fez parte da cultura Mebêngôkre”. Tanto Gordon (2006) quanto Lea (2012) enfatizam, entretanto, que o interesse por conhecimentos e bens vindos do exterior não é algo que tem início entre os Mebêngôkre a partir do contato com os não-indígenas, mas que é algo inerente e importante para a dinâmica cultural desse povo.

A chegada e a instalação de colonos interessados em explorar os recursos nesse território, fez com que esses povos, que compartilham uma origem e língua comum, da família linguística Jê, fosse se deslocando para o oeste, em direção à bacia do rio Xingu. No final do século XIX, os Iran Āmrānh, também conhecidos como Kayapó do Pau d’Arco, foram provavelmente os primeiros Mebêngôkre a iniciar um contato pacífico com os “brancos” instalados nos campos do rio Pau d’Arco (Gordon, 2006).

Tratava-se a princípio de missionários, da missão dominicana que se instalaram no lugar onde veio a se formar a cidade de Conceição do Araguaia, fundada justamente com o objetivo de atrair, pacificar e catequizar os indígenas da região (Ianni, 1978). A relação inicialmente

pacífica entre colonos e os Iran ãmrãnh favoreceram a atividade pastoril e grande parte da região ocupada por este grupo foi transformada em pasto, o grupo foi aliciado para se vincular a extração do caucho. Os Iran ãmrãnh foram dizimados pelas doenças e intervenções bélicas, e seus territórios ocupados por fazendeiros.

Os grupos Mebêngôkre-Kayapó e os Xikrin, conforme Gordon (2006), continuaram mantendo relações ora de aproximação, ora de confronto com colonos e castanheiros, até meados do século XX, quando, com o estabelecimento, por parte do SPI, do Posto Indígena Las Casas, em 1952, estes grupos iniciam contatos permanentes na região do rio Pau D'Arco. Nesse período, os Kayapó Gorotire aceitaram estabelecer contato pacífico com os padres dominicanos da Prelazia de Conceição de Araguaia. A criação de Postos Indígenas foi iniciativa do governo federal, para amenizar os confrontos entre indígenas, colonos e castanheiros, que afetavam a economia da região (Gordon, 2006).

Ao longo da primeira metade do século XX, segundo Gordon (2006), a exploração do caucho, que se estendeu até as matas do rio Fresco, intensificou e tensionou o contato dos Kayapó Gorotire com os brancos. O autor explica que, com o declínio da exploração da borracha na região, os Kayapós realizaram diversos ataques a tal ponto de serem considerados uma ameaça para a colonização brasileira na região em questão. Nesse sentido, houve pressão dos não-indígenas para que o governo iniciasse a atração e pacificação dos Kayapó, por meio das chamadas expedições punitivas:

O governo brasileiro, então, por meio do órgão indigenista, começava a responder à necessidade de interromper os ataques dos (e contra os) grupos Mebêngôkre, que afetavam significativamente a economia extrativista da região, dando início a um esforço mais sistemático de atração e pacificação, mediante instalação de postos do SPI nas áreas de perambulação e assentamento indígena (Gordon, 2006, p. 141).

A instalação de postos do SPI pode ser entendida, portanto, como parte dos esforços do governo brasileiro para “pacificar” os indígenas da região, abrindo espaço para que as frentes pioneiras ocupassem de vez as vastas áreas da região. Contudo, esse processo de pacificação será afetado por novas tensões, a partir da segunda metade do século XX, com a implantação de outros projetos econômicos na região.

De acordo com Turner (1992, p. 323), até a pacificação, os Mebêngôkre tinham um estilo de vida seminômade. O autor explica que “as aldeias Kayapó antes da pacificação tendiam a mudar-se regularmente a cada período de dois a cinco anos. Uma mesma comunidade podia ter até uma dúzia de locais de aldeamento, e ocupar a maioria deles ao longo de um período de vinte anos”. Na década de 1990, quando, a partir da mobilização do movimento indígena, os



Kayapó passam a contar com um território legalmente demarcado, percebe-se um crescimento demográfico entre este povo (Turner, 1992).

Amorim (2019) enfatiza que em Ourilândia do Norte, com suas características “cosmopolitas” representadas pela larga Avenida das Nações, a presença indígena é marcante. De acordo com o autor, a cidade não consegue camuflar, disfarçar as marcas dessa presença. Os Mebêngôkre-Kayapó, mesmo em um ambiente pouco aberto para a diversidade e onde as relações não têm a cooperação ou o parentesco como lógica principal, não hesitam em buscar alternativas para permanecerem, sobreviverem e experienciar, ao seu modo, o lugar.

Porém, a presença nativa no espaço urbano nem sempre costuma ser entendida e respeitada, pois, a existência de povos originários no âmbito da cidade e a adoção de determinados hábitos não indígenas, frequentemente são compreendidos pelos não indígenas como negação da identidade nativa e renúncia da vida nas aldeias. Essa percepção equivocada é utilizada como justificativa para questionar a manutenção dos territórios e dos direitos conquistados pelos povos indígenas. Sobre esse aspecto, a antropóloga Clarice Cohn (2001) problematiza:

Muito se comenta, e se lamenta, que os índios estão perdendo a sua cultura. Um índio calçado e vestido com calça jeans, falando português, utilizando gravadores e vídeos ou morando em uma favela de São Paulo aparece aos olhos do público como menos índio (Cohn, 2001, p. 38).

A presença indígena nos ambientes urbanos torna cada vez mais necessária a interação entre indígenas e não indígenas, que nem sempre se dá de forma amistosa, estando permeada por certa tensão latente, que em alguma medida atualiza tensões e preconceitos produzidos e reproduzidos a partir do passado. As interações entre esses diferentes grupos sociais, frequentemente, são marcadas por conflitos, sendo as concepções sobre os povos indígenas muitas vezes caracterizadas por uma série de estereótipos que oscilam entre as ideias do “bom selvagem” e do “bárbaro” (Amorim, 2019).

Inicialmente com viés extrativista, no ouro e na madeira, e mais adiante, na pecuária, a dinâmica de “desenvolvimento” que deu origem a cidade de Ourilândia, assim como se observa de forma ampla na região sudeste do Pará, passou a ser pensada a partir de um processo de apagamento do seu habitante nativo. A lógica desenvolvimentista e integracionista aplicada à região, ambicionava aquilo que podia ser convertido em valor monetário e aquilo que não podia ser assim enquadrado, passou a ser visto como obstáculo, empecilho (Ianni, 1978; Silva, 2019).

A partir dessa lógica de desenvolvimento, se estabelece um acirramento dos conflitos entre indígenas e não indígenas que chegavam na região sul e sudeste do Pará na segunda

metade do século XX. No que diz respeito aos conflitos envolvendo os Mebêngôkre nesse período, um caso emblemático foi o confronto ocorrido na Fazenda Espadilha localizada no município de São Félix do Xingu e a tomada do garimpo Maria Bonita, no que hoje corresponde a cidade de Cumaru do Norte<sup>4</sup>. A respeito do conflito na Fazenda Espadilha, uma matéria do jornal *O Liberal*, em edição de 1980, relata

Um dos casos de maior repercussão no início dos anos 1980 foi o ataque promovido pelos índios da aldeia Gorotire à Fazenda Espadilha, nos limites da atual Terra Indígena Kayapó. Em setembro daquele ano, mais de 100 guerreiros, comandados pelo cacique Kanhôk, fizeram uma expedição até a propriedade, a fim de averiguar a informação de que os fazendeiros da região estavam realizando queimadas na área reservada aos índios. Chegando à Espadilha, um desentendimento entre os Kayapó e o capataz da fazenda deixou dois índios feridos a golpes de faca e machado. O fato levou à revolta dos demais guerreiros, que atacaram com bordunas e mataram homens, mulheres e crianças presentes na sede da propriedade. Ouvido pela imprensa, Kanhôk afirmou: “nós fomos lá para conversar, mas eles resolveram bater” (*O Liberal*, 1980).

Ainda na década de 1980 ocorreram vários conflitos em diversas áreas indígenas da região envolvendo os territórios Kayapó. Com o decorrer dos anos, todas as aldeias presentes na região passaram a travar embates pela defesa do território ameaçado. Ocuparam serrarias, fazendas e garimpos, apreendendo bens, expulsando homens, ou mesmo os tomando como reféns (*O Liberal*, 1985).

Em Ourilândia do Norte, os Mebêngôkre estão alocados na Terra Indígena (TI) Kayapó, território esse regularizado e devidamente homologado, por meio do Decreto Presidencial nº. 316 de 1991. A TI Kayapó compreende uma área de 3.284.004,971 ha (Feitosa, 2018). Dentro do escopo territorial do município, a presença do povo Kayapó é acentuada e integrada por uma série de aldeias que se distribuem pela TI.

Essas aldeias se organizam e se relacionam de forma estrategicamente política (Santos, 2022). De acordo com Feitosa (2018), geograficamente, a TI Kayapó possui uma abrangência que alcança os municípios de São Félix do Xingu – PA, Ourilândia do Norte – PA, Bannach – PA e Cumaru do Norte – PA. Sua localização geográfica pode ser contemplada na figura 2 abaixo:

---

<sup>4</sup> A origem do Projeto Cumaru remonta à década de 1970, quando reservas de ouro foram descobertas na região da Serra de Gradaús pelo Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). Empresas mineradoras apressaram-se em conseguir o direito de exploração, mas a notícia se espalhou rapidamente e os garimpeiros acabaram chegando primeiro ao local, começando a lavra manual em 1980. Como os depósitos de ouro estavam dispersos pela região, a garimpagem logo atingiu o domínio dos Kayapó (CEDI, 1984). As lideranças da aldeia chegaram a pedir ao presidente da Funai que ensinasse os índios a garimpar e retirasse os brancos da terra dos Kayapó (Saidler, 2017, p. 8).

**Figura 2 - Terra Indígena Kayapó**



Fonte: Folhapress (2023)

A composição desta região de TI Kayapó é, de acordo com Feitosa (2018), integrada pela presença de algumas aldeias, originadas pelas contínuas cisões históricas, por isso, torna-se difícil quantificar com maior exatidão todas as aldeias existentes na região. No entanto, algumas delas são citadas no estudo de Troncarelli (2015), a saber:

Kubênkrākêj, Krāj'āparĩ, Pykatô, Këndjêrêkrã, Kôkrajmoro, Pykarārãkre, Rikaro, Krêmajti, Áukre, Ngômej, Môjkàràkô, Gorotire, Tekrejarôtire, Kaprânkrere, Rônkôre, Motukôre, Kikretûm, Apêjti, Pykatum, Turedjãm, Krãjkrô, Kôkôku'êdjã e Pi'ôkrotikô, totalizando 23 aldeias (Troncarelli, 2015, p. 71).

Das 23 aldeias catalogadas por Troncarelli (2015), seis delas encontram-se dentro do município de Ourilândia do Norte. Mendes (2018), por sua vez, catalogou sete aldeias, da seguinte forma: Pi'ôkrotikô (cerca de 40 moradores), Krãjkrô (aproximadamente 200 moradores), Môjdjam (cerca de 100 moradores), Turedjãm (aproximadamente 500 moradores), Kôkôku'êdjã (cerca de 80 moradores), Kriny (aproximadamente 400 moradores) e Gorotire (cerca de 2000 moradores).

Considerando que o estudo de Mendes (2018) foi realizado três anos após o de Troncarelli (2015), pode-se explicar a ampliação do número de aldeias citadas como localizadas em Ourilândia do Norte. Além disso, cabe aqui considerar que o quantitativo de moradores nestas aldeias certamente também seja diferente atualmente, já que novas aldeias podem ter surgido. Em virtude da quantidade de aldeias localizadas em Ourilândia do Norte, foi preciso delimitar o campo desta pesquisa à aldeia Turedjãm, sendo ela uma das maiores da região. De acordo com Feitosa (2018), a aldeia Turedjãm é uma das mais conhecidas em Ourilândia do

Norte<sup>5</sup>. Seus aspectos históricos, composição, forma de organização e outras questões possuem semelhança com as demais aldeias dos subgrupos mebêngôkre, que integram a família linguística Kayapó (Mendes, 2018).

Depois do envolvimento dos Kayapó com atividades predatórias como o garimpo e a extração de madeira, eles começaram a buscar apoio para geração de renda com atividades sustentáveis, principalmente através da criação de associações indígenas que têm se fortalecido principalmente a partir do comércio da Castanha-do-Pará e do artesanato (Jerozolimski; Ribeiro, 2011). Para o desenvolvimento tanto de atividades sustentáveis, que garantissem a geração de renda, quanto o desenvolvimento das comunidades em relação à saúde e à educação, os Kayapó se organizaram em diferentes associações indígenas. No caso dos Kayapó, foi apenas depois do ano 2000 que a maior parte das associações foram criadas, pois no ano 1998 tinha-se apenas uma associação na cidade de Redenção (Jerozolimski; Ribeiro, 2011).

Atualmente, há três associações desenvolvendo projetos com as aldeias das Terras Indígenas Kayapó: a Associação Floresta Protegida (AFP), que atua na TI Las Casas nas três aldeias que a TI possui, na TI Kayapó em 20 aldeias e, uma aldeia da TI Menkragnoti totalizando 24 aldeias. O Instituto Kabu (IK) representa duas aldeias da TI Baú e cinco na TI Menkragnoti e o Instituto Raoni (IR) atua em três aldeias da TI Menkragnoti e em 12 na TI Capoto/Jarina (MENDES, 2018).

Essas associações indígenas, desenvolvem projetos de etnodesenvolvimento, vigilância territorial e também atuam buscando a superação dos conflitos internos entre os Mebêngôkre, por meio de projetos inter-aldeias. Esses projetos estão relacionados com a proteção do território e da biodiversidade e promoção de alternativas econômicas sustentáveis, como detalha a cacica Kôkônhytí da aldeia Kranhkrô, de 37 anos de idade, em seu discurso de posse "Hoje meu intuito é estimular a geração de renda através do nosso artesanato, pinturas e também da colheita. Hoje já existe a plantação de cacau, que além de nos alimentar também dá o sustento a muitas famílias" (Kôkônhytí, 2024). Além disso, processos de certificação de produtos comercializados como a castanha, valorização dos conhecimentos agrícolas e ecológicos, bem como práticas tradicionais de cuidados em saúde, emergem como pontos em que as associações têm investido.

Nesse sentido, há uma colaboração mais estreita entre instituições públicas, organizações não governamentais (ONG) e associações indígenas, visando a valorização de

---

<sup>5</sup> Turedjam foi uma aldeia cercada por garimpos. A exploração chegou muito perto da comunidade. Devido a sua proximidade com a cidade cobravam-se taxas de maquinários para entrar na área indígena.

conhecimentos tradicionais, ações de conservação ambiental e vigilância territorial. Mas as Terras Indígenas dos Mebêngôkre-Kayapó continuam ameaçadas, principalmente pela presença de garimpos ilegais, que motivam conflitos internos e potencializam as cisões características deste povo. Por meio de sua história milenar, seus conhecimentos, sua riqueza cultural e visão de mundo, o povo Mebêngôkre-Kayapó se reafirma nas suas constantes lutas em defesa do seu lugar da vida.

### 1.3 O PROCESSO DE OCUPAÇÃO NÃO INDÍGENA

Conhecer o processo de ocupação não indígena da região Sul-Sudeste do Pará é fundamental para uma melhor compreensão dos contornos das relações interétnicas estabelecidas na região. Segundo Laraia e Da Matta (1967) para entender a ocupação não indígena da região é preciso levar em consideração que:

Além da catequese, das bandeiras, da busca do ouro e da caça aos índios, e da expansão pastoril, devemos citar as expedições geográficas que, a partir do século XVIII, procuraram estabelecer as ligações fluviais entre o norte e o sul do país, sendo ora determinadas pelo governo de Goiás, ora pelo do Pará (Laraia; Da Matta, 1967, p. 28).

Diante disso, percebe-se que mesmo com os esforços para povoar o Tocantins e com os incentivos oferecidos pelo governo, foram infrutíferas as tentativas de ocupação mais ampla da porção sul do estado do Pará no século XX. Vidal *et al.* (2019) explicam, entretanto, que há registros da presença não indígena na região a partir do século XVIII, quando, por interesses econômicos, exploradores, bandeirantes e religiosos percorriam este território.

Mais à frente, durante o período da exploração do caucho (séculos XIX e XX), a região passou a receber pessoas de diferentes lugares, motivados pelos bons preços do produto no mercado. Essa atividade econômica teve impacto significativo sobre os então pequenos núcleos populacionais que se formavam naquele período, como é o caso Marabá e Conceição do Araguaia. Sobre Conceição do Araguaia, Octavio Ianni explica que ao fundar o pequeno povoado

[...] os dominicanos estavam organizando uma comunidade na qual queriam principalmente cristianizar os índios da área. Mas em poucos anos o funcionamento e a expansão das atividades econômicas, ao lado do afluxo de imigrantes de vários tipos, principalmente para trabalhar na extração do caucho e comerciar esse produto, transformavam a pequena comunidade numa sociedade razoavelmente diversificada. Surgiram relações, interesses e problemas econômicos e políticos diversos e, muitas vezes antagônicos àqueles que estavam no espírito dos dominicanos (Ianni, 1978, p. 27).

Ainda de acordo com o autor, a região contou com outras atividades e negócios relacionados com a extração e o comércio do caucho, introduzindo um ritmo novo, mais acelerado, nas relações sociais do lugar. Nesse sentido, a miragem de terras novas e a descoberta de uma riquíssima zona de caucho atraíram muitos migrantes que se instalaram na região e ampliaram a mão-de-obra disponível para a atividade. Sobre esse processo migratório, Vidal *et al.* (2019) explicam:

Vieram pessoas de todos os lugares do Brasil e de todas as classes sociais: nordestinos em busca de trabalho e fugindo da seca; trabalhadores rurais e pequenos agricultores em busca de terra para firmar e garantir melhorias de vida e sustento de suas famílias; médios e grandes fazendeiros em busca de terras maiores para ampliar seus negócios e dar um futuro melhor para suas famílias, comerciantes que se instalaram para tirar proveito na venda de produtos e mantimentos básicos em função do aumento populacional e do dinheiro que já vinha circulando em razão da exploração vegetal (borracha, castanha e madeira) e do acesso à terra (Vidal *et al.*, 2019, p. 8).

Foi justamente este o período que fomentou encontro de diferentes grupos sociais, entre eles os povos indígenas e os que compunham as chamadas frentes pioneiras (Alexandre; Peçanha, 2023). Assim, além da ampliação populacional local, houve também choques culturais, que influenciaram significativamente as relações interétnicas e construção das representações acerca dos indígenas, o território dos Mebêngôkre-Kayapó foi significativamente afetado nesse contexto.

Apoiando-se em relato histórico de Verswijver (1985), Lea (2012) afirma que o surgimento dos seringueiros na região dos Irã'ãmrajre e Gorotire, no início do século XIX, influenciou diretamente no processo de migração dos Mëkrãgnôti cinquenta anos depois, o que pode ser confirmado pela história oral desses Mebêngôkrê, cujo conteúdo se refere a inúmeras expedições guerreiras e ataques a seringueiros solitários e a colonos, com o objetivo de se apropriar de ferramentas e cativos. No caso dos Xikrin, Gordon (2006) explica que a tradição oral desse grupo é

[...] uma fase interessante de intercâmbio com os brancos, em que puderam observá-los mais de perto em seus hábitos, experimentar sua comida e, principalmente, adquirir novos objetos. Alguns índios chegaram a trabalhar nos cauchais e a acompanhar os brancos em expedições, visitas a vilas e até mesmo à cidade de Belém (Gordon, 2006, p. 131).

Conforme Gordon, alguns seringalistas procuravam tirar vantagem das relações amistosas para impedir a entrada de concorrentes no território por eles explorado. A contrapartida era o fornecimento de bens industrializados, alimentos, ferramentas e armas que os Xikrin desejavam. No entanto, essas relações, segundo Gordon, continham um potencial conflito iminente, que se acentuou, do ponto de vista xikrin, quando doenças contagiosas começaram a afetar os grupos mais próximos aos kubẽ.

Vê-se que havia por parte dos índios um interesse original pelos objetos dos brancos, que os motivou a estabelecer algum tipo de interação e troca, mesmo que instável, repleto de desconfiança de lado a lado[...] Certamente, o relacionamento tinha seus custos e riscos, que os Xikrin evidentemente iam conhecendo, à medida que percebiam que, além da questão das doenças, os brancos podiam ser um inimigo incômodo, não pela valentia ou destreza em combate (eles nunca consideraram os brancos grandes guerreiros), mas pelo poder das armas (Gordon, 2006, p. 132).

Assim sendo, a chegada dos seringueiros conduziu os nativos a uma série de ataques para a aquisição de armas de fogo e que tinham como objetivo potencializar as ações de guerra e as possibilidades de defesa contra os inimigos kubẽ. Com o declínio da exploração do caucho, a atividade extrativa continuou voltando-se para a castanha e a exploração de alguns garimpos até pelo menos a década de 1950, quando volta a ser definida fundamentalmente pelo seu caráter pastoril (Moreira-Neto, 1968). Nesse sentido, as porções sul e sudeste do estado do Pará começaram a ganhar características que se sustentam até o presente momento.

O maior incentivo e o incremento no que diz respeito à atividade pecuária aconteceu, entretanto, na segunda metade do século XX. Nesse período, o governo brasileiro incentivou a migração para a região criando programas de colonização, que buscavam atrair pessoas e empresas de outras regiões do país, através de incentivos fiscais e/ou distribuição de terras. O objetivo era além da ampliação da mão-de-obra disponível na região, o desenvolvimento e fortalecimento da atividade agropecuária, bem como a ampliação do controle estatal sobre essa região, que além da riqueza mineral, foi palco entre 1960 e 70 da Guerrilha do Araguaia<sup>6</sup>.

Segundo Souza (2010), o forte movimento de ocupação não-indígena da região amazônica é tratado na literatura acadêmica em concordância iniciando-se em maior escala e intensidade durante os anos de 1960 e 1970 do século XX. As chamadas décadas da colonização, cujo um dos objetivos centrais era desviar para a região amazônica todo

---

<sup>6</sup> Segundo Diehl (2020) Guerrilha do Araguaia foi um movimento armado promovido por militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), ativo entre o final da década de 1960 e 1974 na região conhecida como Bico do Papagaio, na confluência dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Inspirado nas experiências revolucionárias cubanas, o movimento buscava estabelecer um foco rural de resistência ao regime militar brasileiro, organizando camponeses, promovendo atividades de alfabetização e assistência à população local. Entre 1972 e 1974, as Forças Armadas brasileiras desencadearam operações de contra-insurgência para eliminar a guerrilha. As ações foram caracterizadas pelo emprego de tropas especializadas, estratégias de cerco e repressão sistemática, resultando na morte de todos os guerrilheiros e na ausência de prisioneiros (Diehl, 2020). A brutalidade da repressão incluiu torturas, desaparecimentos forçados e ocultação de corpos, configurando um dos episódios mais violentos da ditadura militar no Brasil. O episódio só começou a ser reconhecido oficialmente décadas depois, por meio de investigações da Comissão Nacional da Verdade (2014), que classificou a repressão como graves violações de direitos humanos. A Guerrilha do Araguaia permanece como um marco histórico da resistência à ditadura, simbolizando a coragem dos militantes e o impacto das políticas de repressão estatal sobre a população civil e as comunidades rurais da região (Brasil, 2014).

tensionamento presente no emaranhado político, social, econômico e principalmente fundiário da conjuntura do país.

A busca por promover a integração da região ao restante do país, tendo como promotor principal da presente estratégia, a figura do Estado materializada em diversas instituições, desconsiderou a diversidade étnico cultural, as formas de organização social existentes, as atividades produtivas em curso e os ecossistemas locais. Como aponta o relatório da Comissão da Verdade (2014), essa lógica de ocupação causou a morte de milhares de indígenas e despejou de seus territórios tradicionais outros tantos.

No início dos anos 1980, a Serra dos Carajás, no sudeste do Pará, área limítrofe à atual TI Xikrin do Cateté, começou a ser explorada pela empresa Vale. Em 1989, essa mineradora iniciou um programa com ações de educação, saúde e infraestrutura com o objetivo de compensar os Xikrin pelos impactos socioambientais de suas atividades nas proximidades da TI. A comunidade também começou a receber dinheiro, o que facilitou o acesso a maior quantidade e variedade de alimentos, mas trouxe sedentarização e novos hábitos de consumo. Doenças incomuns como câncer, diabetes e hipertensão passaram então a ser registradas com certa frequência. Registrou-se igualmente a ampliação do acúmulo de lixo e o trânsito de não indígenas nas aldeias da TI (Carneiro Filho, 2009).

Alexandre e Peçanha (2023) revela que, na segunda metade do século XX, as empresas agropecuárias, madeireiras e mineradoras desempenharam um relevante papel para a economia local, passando a adquirir grandes extensões de terras para suas atividades econômicas. Atraíram assim trabalhadores de diferentes partes do país para a região. No entanto, com a atividade ampliou-se os prejuízos ambientais, uma vez que a exploração dos recursos naturais passou a ser intensificada para suprimento da demanda econômica da época (Santos, 2022).

É nesse contexto que os territórios indígenas, além dos impactos diretos e/ou indiretos da construção de obras de infraestrutura, passam a sofrer com invasões de madeireiros à procura do mogno, de ‘garimpeiros’ em busca de ouro, posseiros em busca de terra. Toda essa pressão sobre os territórios tradicionais gerou conflitos violentos entre indígenas e não-indígenas. Os territórios dos Mebêngôkre-Kayapó não foram exceção nesse contexto (Robert *et al.*, 2012). Dessa maneira, nesse período importantes lideranças Mebêngôkre<sup>7</sup>, como ganharam destaque

---

<sup>7</sup> Entre as lideranças destaca-se: **Raoni Metuktire**: Cacique da aldeia de Kapotnhinore, Raoni é internacionalmente reconhecido por sua luta pela preservação ambiental e pelos direitos dos povos indígenas. Sua atuação foi fundamental na mobilização contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no rio Xingu, e na defesa da demarcação das terras indígenas. **Paiakan**: Líder tradicional e ativista, Paiakan desempenhou um papel crucial nas mobilizações políticas dos anos 1980 e 1990, especialmente na luta contra projetos de desenvolvimento que ameaçavam o território Kayapó. **Tuíre Kayapó**: Tuíre emergiu como uma das primeiras mulheres a assumir liderança política entre os Kayapó. Na década de 1990, ela começou a viajar



no panorama político nacional e internacional encampando a luta pela defesa do território e do meio ambiente. Fruto dessas lutas, na década de 1990 iniciam-se os processos de demarcação das terras indígenas.

O processo de expansão da ocupação não-indígena na região, juntamente com a abertura de estradas e o incremento de diferentes atividades econômicas, impulsionou o surgimento de inúmeros municípios. Dentre eles está o município de Ourilândia do Norte. É neste município em que está localizada a comunidade dos Mebêngôkre-Kayapó, cuja escola será alvo da presente pesquisa.

De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Território Indígena Kayapó no estado do Pará, se estende pelos municípios de Bannach, Cumaru do Norte, São Félix do Xingu e Ourilândia do Norte, abrangendo uma área total de 3.284.004,9719 hectares. Trata-se de um território de significativa relevância ecológica, social e cultural, integrando ecossistemas estratégicos da Amazônia e servindo como espaço de reprodução física e simbólica para os povos Mëbêngôkre Kayapó. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população indígena residente do sul e sudeste do Pará é de 6.365 indivíduos, distribuídos em mais de treze aldeias, cada uma com estruturas próprias de organização social, modos de vida e sistemas de governança tradicional.

A dimensão territorial e demográfica do território Kayapó evidencia a inter-relação entre espaço geográfico, preservação ambiental e organização social indígena, reforçando a importância de políticas públicas que garantam tanto a proteção física das terras quanto a manutenção da cultura e da autonomia desses povos. A concentração populacional em aldeias específicas permite práticas coletivas de manejo de recursos naturais, educação intercultural e preservação linguística, aspectos centrais para a continuidade cultural e territorial dos Kayapó.

Historicamente, o território Kayapó tem sido palco de processos de resistência e afirmação política frente a pressões externas, como a expansão do agronegócio, da mineração e de empreendimentos hidrelétricos na Amazônia (Alves, 2021). A mobilização de lideranças Kayapó e a articulação com organizações indígenas e institutos de defesa de direitos humanos resultaram em importantes conquistas jurídicas, incluindo a demarcação de terras e a garantia de proteção ambiental. Nesse contexto, o território não é apenas um espaço de ocupação física,

---

internacionalmente, incluindo aos Estados Unidos, para divulgar as lutas políticas de seu povo. **Kubei**: Líder Kayapó e ativista pioneiro, Kubei destacou-se nas décadas de 1980 e 1990 por organizar protestos contra a construção da usina hidrelétrica no rio Xingu, que impactaria as terras Kayapó. **Megaron Txucarramãe**: Sobrinho de Raoni, Megaron desempenhou um papel fundamental na demarcação do Parque Indígena do Xingu e na luta pela preservação do território Kayapó.

mas um centro de luta política e cultural, no qual os povos Mëbêngôkre reafirmam sua identidade, autodeterminação e protagonismo nas decisões sobre seus modos de vida e sobre os recursos naturais de sua região (Alves, 2021).

Além disso, a localização estratégica das aldeias em municípios sob intensa pressão econômica reforça a necessidade de mecanismos institucionais e legais robustos para proteger o território contra invasões e impactos ambientais. O território Kayapó, portanto, configura-se como um espaço sociocultural e político, no qual se articulam direitos territoriais, conservação ambiental e modos de vida tradicionais, consolidando-o como referência para estudos de políticas indigenistas, gestão territorial e sustentabilidade na Amazônia brasileira.

#### 1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE OURILÂNDIA DO NORTE – PA

Ourilândia do Norte é um município relativamente novo, localizado na mesorregião sudeste do Pará, foi desmembrado do município de São Félix do Xingu pela Lei Estadual nº 5.449 de 1988. Ele foi criado pela necessidade de atender uma nova demanda socioeconômica local (Amorim, 2020). Habitantes locais lutaram pela emancipação de uma área que antes fazia parte ao Projeto Tucumã<sup>8</sup> (Feitosa, 2018). Ourilândia do Norte é um município que teve sua estrutura física e demográfica, como pode ser observado na figura 1 a seguir, surgidas a partir da exploração de garimpos, em muitos casos ilegais, e da exploração madeireira (VIDAL *et al*, 2019).

---

<sup>8</sup> De acordo com Marcelo Fernando Terence (2019), o Projeto Tucumã foi empreendido pela empresa Construtora Andrade Gutierrez (CONSAG), homologado pelo Conselho de Segurança Nacional em maio de 1979 e, em seguida, autorizado pelo Senado Federal e pelo INCRA, sendo formalizado o contrato de domínio provisório da área de 400.000 hectares em julho de 1980. A construtora iniciou os trabalhos de colonização a partir de 22 de abril de 1981. Entretanto, a história do Projeto Tucumã, tem início na década de 70 com a consolidação de vários projetos implantados como parte da política do governo militar. A primeira mobilização formal da CONSAG para empreender o Projeto Tucumã data de 1976, quando se registrou no INCRA como empresa colonizadora. Essa formalização da CONSAG junto ao INCRA agilizou o controle da futura pretensão da área de colonização (Terence, 2018).

**Figura 3 - Localização de Ourilândia do Norte**



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

O município está situado numa área de transição entre a floresta amazônica e o cerrado, caracterizada por sua ampla diversidade de ecossistemas e uma rica biodiversidade. Não diferente de outros municípios da região, este município possui uma base econômica centrada na agricultura, na pecuária e no extrativismo vegetal (Santos, 2022).

Silva *et al.* (2021) indicam que o referido município é conhecido justamente pela produção de grãos, com destaque para a soja e o milho, além da forte presença da criação de bovinos e produção cacaueteira. Além desses potenciais econômicos, Ourilândia do Norte possui uma economia local também baseada no extrativismo da castanha-do-pará e outras espécies nativas (Amorim, 2020). O município possui uma população relativamente jovem e em processo de crescimento (Santos, 2022). Ainda de acordo com Silva *et al.* (2021), a infraestrutura local é urbanizada e rural, mas ainda carece de expansão e melhorias na educação, na saúde, no transporte e em outros setores socioeconômicos.

Os desafios contemporâneos que afetam Ourilândia do Norte, como o desmatamento, a grilagem de terras e a violência no campo (Vidal; Souza; Marques, 2019), não podem ser compreendidos sem a consideração de sua trajetória histórica e dos processos de ocupação territorial na região. Estudos de Silva e Moreira (2020) indicam que tais questões estruturais produzem relações interétnicas tensas, resultando em prejuízos diretos para os grupos sociais mais vulnerabilizados, em especial os povos indígenas, que historicamente sofrem com a marginalização social e territorial na região.

Embora Ourilândia do Norte seja um município relativamente jovem, oficialmente criado no século XX, as tensões territoriais e sociais possuem raízes históricas profundas,

remontando ao século XIX (Vidal; Souza; Marques, 2019). Nesse período, os povos indígenas locais já enfrentavam pressões advindas da expansão de fronteiras econômicas, incluindo atividades extrativistas, colonização e exploração de recursos naturais, que gradualmente restringiam seus territórios e modos de vida tradicionais (Alves, 2021).

A história indígena de Ourilândia do Norte também está marcada pela resistência e adaptação cultural. Os Mëbêngôkre Kayapó, por exemplo, desenvolveram estratégias de organização social, territorial e política que lhes permitiu preservar modos de vida, língua e práticas culturais, mesmo diante de intensas pressões externas. Essas estratégias incluíram a ocupação de aldeias em locais estratégicos, a manutenção de rituais e redes de parentesco, além da mobilização política para defesa de seus direitos territoriais, antecipando-se às políticas públicas e aos processos de demarcação posteriores (Silva; Moreira, 2020).

O avanço das frentes econômicas na segunda metade do século XX — como mineração, agropecuária e construção de rodovias — intensificou os conflitos fundiários e ambientais, refletindo-se em episódios de violência direta e disputas territoriais entre indígenas, não indígenas e o Estado. Tais processos históricos explicam por que, até hoje, Ourilândia do Norte permanece como um espaço de tensões interétnicas persistentes, em que a luta pela terra e pela autonomia indígena se entrelaça com debates sobre preservação ambiental, políticas públicas e desenvolvimento regional. Dessa forma, compreender a história indígena local exige analisar não apenas os impactos da ocupação recente, mas também os marcos históricos de resistência, adaptação e disputa territorial que moldaram as relações sociais e espaciais do município.

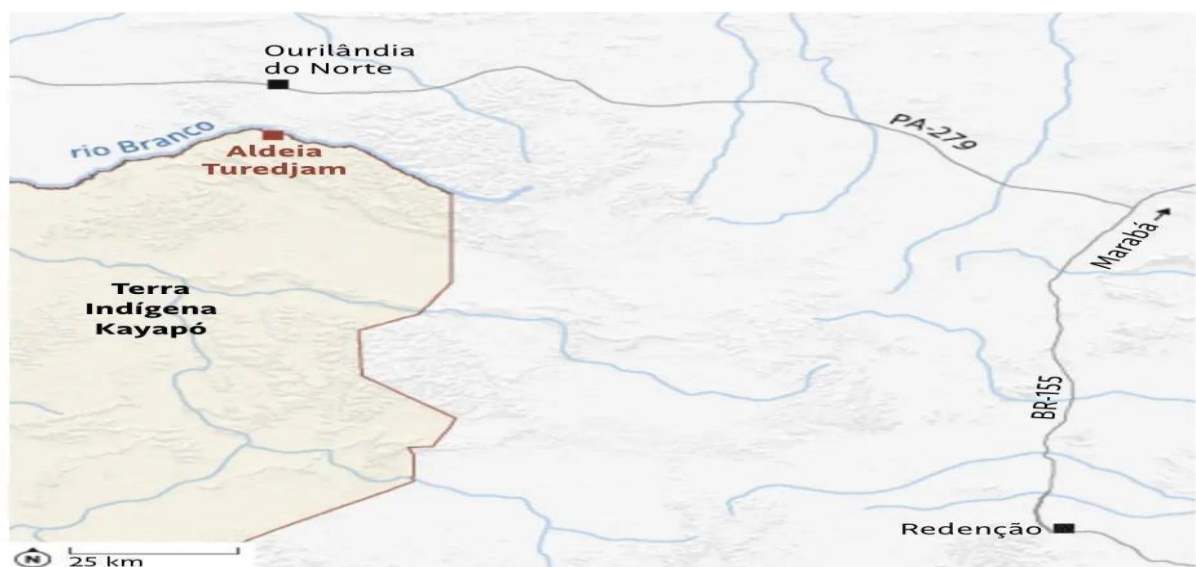
Nesse sentido, Krenak (2022) aponta para a necessidade de revermos urgentemente os estereótipos que a colonialidade implantou em relação aos povos indígenas. Estereótipos que desde o período colonial têm justificado o esforço para promover um apagamento cultural e consolidar o domínio sobre os territórios habitados por esse grupo social. As relações assimétricas, na sua maioria, são influenciadas por interesses econômicos dominantes, os quais frequentemente reverberam nocivamente na vida dos povos originários (Vidal; Souza; Marques, 2019). Conhecer o processo histórico de construção dessas relações é importante para se entender o fluxo das questões que afetam a educação escolar indígena na região.

## 1.5 A ALDEIA TUREDJAM

Uma das aldeias dos subgrupos Mebengokre-Kayapó presente em Ourilândia do Norte é a aldeia Turedjam<sup>9</sup> (figura 4). Localizada cerca de 40 quilômetros da zona urbana do município, a aldeia possui um longo histórico de lutas e reivindicações. A fundação da aldeia Turedjam aconteceu no ano de 2009 pelo então Cacique Mro'ô Kayapó, após uma cisão da aldeia Krikretum. Mro'ô é neto de Tutu Pombo, ou coronel Pombo, como também era conhecido, o fundador da aldeia Krikretum. Esta por sua vez teria se originado após cisão com a aldeia Gorotire<sup>10</sup>. A aldeia Turedjam, em 2018, contava com uma população estimada em 500 habitantes (Mendes, 2018).

Fatores como nascimentos, migrações, mudanças e cisões podem interferir na dimensão populacional de uma aldeia (Feitosa, 2018). De acordo com Silva *et al.* (2021), geralmente as aldeias Kayapó possuem populações que variam de dezenas a centenas de habitantes, o que irá depender das condições locais de abrigo. Na região de Ourilândia do Norte – PA, a localização da aldeia Turedjam é estratégica, vide figura 4, ficando ela localizada no centro da região, nas proximidades do Rio Branco.

**Figura 4** - Localização da aldeia Turedjam nos limites da terra indígena Kayapó



**Fonte:** Folhapress (2024)

<sup>9</sup> De acordo com o professor indígena Bep Puno Kayapó, o significado do nome é pé de Ypê (comunicação pessoal).

<sup>10</sup> Informações presentes no site do Instituto Socioambiental. <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/node/33>. Acesso em: 07/08/2024 e relatos de indígenas na Funai.

Na atualidade as aldeias Mebêngôkre tendem a ser grandes, em comparação aos padrões amazônicos, superando hoje uma população de mil habitantes em Gorotire, a maior aldeia desse povo. Como pode ser visto na figura 5, os Mebêngôkre organizam-se em aldeias cujo padrão tradicional é um círculo de casas familiares dispostas ao redor de uma praça central, na qual se encontra a casa dos homens, ou casa dos guerreiros, denominado *ngà*<sup>11</sup>. A casa dos homens representa dentro das comunidades o centro político onde acontecem as reuniões para tomadas de decisão da comunidade. Ela também é o centro das reuniões, quando há festas na aldeia. Em algumas aldeias, as casas são estabelecidas formando um quadro ou retângulo ao redor do *ngà*. As residências na aldeia são matri-uxorilocais, ou seja, quando há o casamento, o casal deve morar na casa da esposa, com os pais dela, suas irmãs e irmãos (Turner, 1991).

Segundo Troncarelli (2015), a aldeia Turedjãm é composta por famílias que pertencem ao povo indígena Mebengokre-Kayapó e dentro da comunidade existem diferentes agrupamentos familiares e laços de parentesco que desempenham, em conjunto, um relevante papel na vida cotidiana e na organização social. Sua organização preserva a mesma lógica política dos demais subgrupos do povo Mebengokre. Sendo baseada nos princípios tradicionais da cultura Kayapó. Assim, a aldeia possui lideranças locais, conselhos comunitários e sistemas de tomada de decisão coletiva, organização essa na qual os homens assumem papéis de autoridade (Amorim, 2020).

Na comunidade, segundo Mendes (2018), a economia baseia-se, principalmente, nas atividades de agricultura, de caça, de coleta, sendo esses os meios de subsistência. Santos (2022) explica que os Mebengôkrê, incluindo os da aldeia Turedjam, desenvolvem também atividades com fins econômicos, não limitando-se apenas às atividades de subsistência. Dedicam-se, por exemplo, à comercialização de artesanato tradicional, e à venda de alguns produtos florestais não madeireiros. A Turedjam integra os movimentos dos Mebengôkrê-Kayapó contra o uso exacerbado de recursos naturais e pela preservação do meio ambiente (Feitosa, 2018).

---

<sup>11</sup> O *ngà* além de ser o é um espaço masculino onde os homens velhos ensinam aos jovens os trabalhos do seu gênero, vale destacar que eles também trabalham no espaço da sua residência.

**Figura 5** - Imagem aérea da aldeia Turedjam



**Fonte:** Folhapress (2023)

Assim como as demais aldeias Mebengokre-Kayapó, a Turedjã organiza-se de forma circular. Nela existem os serviços públicos de educação e de saúde, prestados por profissionais vinculados à prefeitura local (Feitosa, 2018). No entanto, Amorim (2020) e Santos (2022) mencionam que, assim como as demais aldeias, as comunidades Kayapó em Ourilândia do Norte enfrentam desafios socioeconômicos, dentre eles, o acesso limitado aos serviços básicos, às pressões externas sobre suas terras e os recursos naturais, dentre outros.

Uma das estratégias de enfrentamento dessas pressões e desafios é, sem dúvida, a busca pela educação escolar. Entender e falar bem o português, saber manejar os números e as operações matemáticas, compreender o funcionamento do Estado, conhecer os direitos indígenas e aquilo que os ameaça é algo importante para buscar uma relação menos assimétrica com a sociedade não-indígenas. Mas isso não é o suficiente. De acordo com Lima (2015), sobretudo, após a promulgação da Constituição de 1988, com o advento de políticas públicas diferenciadas, os povos indígenas passaram a buscar a escolarização como forma de fortalecer sua autonomia, de sem mediação, se fazer representar nos mais diferentes espaços políticos. Os primeiros contatos dos Mebêngôkre, com iniciativas de escolarização, tiveram início ainda no final do século XIX.

Desde as primeiras linhas da Carta de Caminha percebe-se o desejo de promover uma “conversão” dos indígenas em algo que causasse menos estranhamento aos europeus. Para



Caminha tratava-se de gente muito propícia a educação:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar, aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles [...] se hão de fazer cristãos e crerem nossa santa fé [...], porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar (Caminha, s/d, p. 12).

Notadamente, embora descreva o período colonial (1500-1530), a leitura deste trecho evidencia o que ainda hoje é velado na sociedade brasileira: a educação como um ato de dominação<sup>12</sup>. Assim, para se garantir o direito a este grupo de permanecer ligado à sua ancestralidade e a ser detentor de igualdade jurídica, a legislação, em similitude com a carta de Caminha, primeiro ressalta o que os torna diferentes dos demais cidadãos brasileiros para depois lhes “garantir” a isonomia, por exemplo, a ter uma educação escolar diferenciada, construída a partir das singularidades de cada povo indígena (Krenak, 1999; Cohn, 2001). Dito de outro modo, Santos (2003) articula que o legislador brasileiro deve compreender que

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

No entanto, como é frequentemente discutido na seara acadêmica, as tentativas de corrigir essa herança colonialista de “educação religiosa” e prosseguir com as tentativas de escolarizar a população indígena, falham sistematicamente, pois seguem compartilhando assuntos majoritariamente voltados para a educação escolar não-indígena, ignorando, portanto, a identidade desses povos (Santos, 2003).

Passada essa contextualização, volta-se o olhar para os Mebêngôkre Kayapó<sup>13</sup> e a escola, alvo desta pesquisa. As primeiras tentativas de aproximação entre as missões religiosas e os Mebêngôkre ocorreram, segundo Turner (1993), entre os séculos XVII e XIX, porém as interações só se intensificaram com as expedições dominicanas no final do século XIX e início do século XX (Ianni, 1978; Lima 2019). Dessa forma, assim como aconteceu com os outros povos indígenas do país, as primeiras experiências dos Mebêngôkre com a escolarização se deram - também - por meio da atuação de missões religiosas, no caso Mebêngôkre, realizadas pelos frades dominicanos (Ianni, 1978; Lima 2019).

<sup>12</sup> A respeito disso, Krenak (2022), no livro *Futuro ancestral*, diz que a escola, implantada pelos portugueses, tinha um papel, da mesma maneira que o canhão: o de dominar.

<sup>13</sup> No século XIX, de acordo com Anton Lukesch (1976), os Mebêngôkre estavam divididos em três grandes grupos, os *Irã'ãmranh-re*, os *Goroti Kumrenhtx* e os *Porekry*. Destes, originaram-se os sete subgrupos kayapó atuais: Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkramôrô, Kararaô, Mekrãgnoti, Metyktire e Xikrin.



Alinhado a isso, Lima (2019) descreve, a partir de Pic (2014), que o processo educacional dos dominicanos baseava-se na pacificação, o que os distinguia dos jesuítas e por isso, aproximava-os dos indígenas.

[...] Le projet d'évangélisation se concentre sur les enfants qui leur sont confiés et sur ceux qui sont pris en charge. Ce qui semble le distinguer des expériences précédentes, c'est que les missionnaires n'ont pas forcé les Amérindiens à s'adapter à eux, mais ont gagné leur confiance en leur offrant des cadeaux, et ne les ont pas obligés à s'installer sur place [...] <sup>14</sup> (Pic (2014) *apud* LIMA (2019), p. 34).

Ora, mas por que focar nas crianças? Uma possível explicação pode ser, segundo Mateus (2019), o fato de que, ao fixar seus “cuidados” nas crianças, os dominicanos não só seguiram a tradição catequizadora dos jesuítas, como também pensaram em uma forma diferente de perpetuar seus ensinamentos a partir do viés bíblico “deixem vir a mim as crianças e não as impeçam” (Mateus, 19:14). Entretanto, levando-se em consideração a finalidade, compreende-se que não há distinção entre estes e aqueles, já que ambos construíram um projeto educacional buscando doutrinar os indígenas por meio de ações/valores religiosos (Holanda, 2014).

Para Lima (2019), as missões religiosas buscavam, em grande parte, transformar a organização social e espiritual dos Mebêngôkre, impondo valores e conhecimentos da sociedade não-indígena. Dessa forma, de início, conforme aponta a literatura, os dominicanos priorizaram a transmissão de valores religiosos, para depois inserir uma educação formal entre os Mebêngôkre (Lima, 2019). Sobre as primeiras experiências de educação formal, Carvalho (2008) menciona o Colégio Santa Izabel, fundado no início do século XIX

O Colégio Santa Izabel foi fundado em janeiro de 1871 por Couto de Magalhães, em virtude da ordem do governo geral, por quem era subvencionado. Foi uma nova experiência de catequese. Conforme explicitado no regulamento do colégio, para organização, direção e regime econômico, este deveria oferecer instrução elementar, religiosa e profissional de artífices à mocidade indígena das diversas tribos existentes no alto e médio Araguaia. Deveriam ser contratados dois missionários para as instruções religiosas. No regulamento do colégio estava previsto, ainda, inserir no programa de ensino, o conhecimento da música. Consta que os alunos do Colégio Santa Izabel teriam médicos, professores, transportes, sustento, roupa, medicamentos e outros objetos de uso dos estabelecimentos ou destinados para brindes aos indígenas. A escola estaria estruturada com uma oficina para as aulas práticas de tomeiro, mecânica, ferreiro e carpinteiro com aplicação especial à construção naval. No ensino das meninas, aprenderiam o trabalho de agulha e tear (Carvalho, 2008, p. 55).

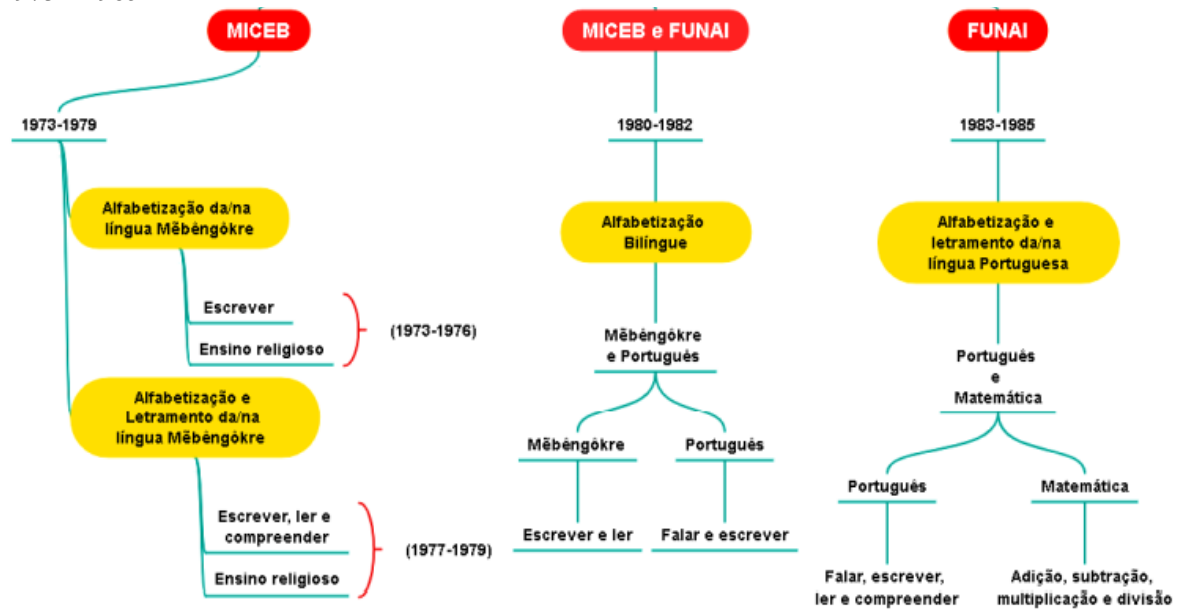
---

<sup>14</sup>[...] A catequização dominicana foca nas crianças que lhes são confiadas e nas crianças que são atendidas por eles. Assim, o que parece diferenciá-los, também, das experiências anteriores é o fato de que os missionários não forçaram os indígenas a se adaptarem a eles. Ao invés disso, eles preferiram ganhar sua confiança oferecendo-lhes presentes, e não os compeliram a se estabelecerem no local (PIC (2014) *apud* LIMA (2019) - tradução nossa).

Esta citação é valiosa pois demonstra o apoio que era dado pelo governo a estas missões. Bem como nos remete a uma lógica de educação voltada para o aprendizado de ofícios e, conseqüentemente, para a formação de um contingente trabalhadores. Diante disso, é possível afirmar que este esforço em oferecer educação escolar, religiosa e profissional atenderia unicamente aos interesses do império. Afinal, ao escolarizar, catequizar e profissionalizar a mocidade indígena criar-se-ia um vínculo de subserviência e gratidão, e, também de apagamento cultural (Krenak, 2020).

Um século depois, estudos como o de Feitosa e Vizolli (2018) destacam que as missões religiosas e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) seguiram desenvolvendo entre as décadas de 1970 e 1980, o que Melià (1979) descreve como escola para os índios, já que se trata de uma educação escolar imposta aos indígenas com o intuito de integrá-los e de aculturá-los. Feitosa e Vizolli (2018) explicam, que o projeto de educação indígena, ocorrido entre as décadas de 70 e 80, levado aos Mebêngôkre Gorotire<sup>15</sup>, pela Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB) e pela FUNAI, não tinha o intuito primário de ensiná-los a ler e a escrever para desenvolver outras habilidades, senão as cristãs e as de aculturação. Os autores contextualizam diferentes iniciativas de escolarização entre os Gorotire no período entre os anos 1975 e 1985, conforme o diagrama abaixo

**Figura 6** - Representação da prática escolar não institucionalizada entre os Mebêngôkre Gorotire no período de 1973 a 1985



**Fonte:** Feitosa (2024)

<sup>15</sup> A aldeia Gorotire, situada a 70 km do município de Cumarú do Norte-PA, foi constituída em 1937, quando o grupo indígena se fixou às margens do Rio Fresco, afluente do Rio Xingu. Dados recentes, apontam que a sua população estimada é de 980 Mebêngôkre Gorotire, e por isso é considerada a maior comunidade indígena, em número de habitantes, da TI Kayapó (FUNAI, 2016).

Historicamente, a educação escolar imposta às comunidades indígenas esteve alinhada com o paradigma do *Kubên*, apresentado na figura 6, que buscava a assimilação cultural e a inserção dos indígenas na sociedade nacional. O objetivo era que a escola servisse "para a vida", entendida como a vida do não-indígena, baseada no acúmulo, no individualismo e em uma lógica de "exploração" do saber. O esquema evidencia, ainda, que o esforço inicial de escolarização dos Mebêngôkre Gorotire feito pela MICEB foi pautado apenas na língua materna e voltado, sobretudo, para o ensino religioso.

Estabelecida a cooperação entre a missão e a FUNAI, a partir da década de 1980, insere-se também o ensino do português e busca-se desenvolver o letramento por meio da compreensão básica da língua portuguesa falada e escrita. A partir de 1983, quando a Funai passa a assumir sozinha a responsabilidade pela educação escolar entre os Gorotire, a língua materna perde lugar e o foco passa a ser uma melhor compreensão do português e das operações básicas da matemática. Sobre a parceria entre a MICEB e a Funai, Souza (2011) explica o seguinte

As práticas pedagógicas eram planejadas e executadas em conjunto, missão e FUNAI, ocasião também elucidada por Mry-re “nessa época a FUNAI estar junto com o pessoal da missão, ensinando junto”. Coube à missão a incumbência de alfabetizá-los na língua Mëbêngôkre, como já faziam e, aos profissionais de educação da FUNAI a responsabilidade de ensiná-los a falar, escrever e a ler em português e nessa sistematização operacional, os Gorotire gostaram, sobretudo porque “tinham muito interesse em aprender o português” para “negociar melhor com o kuben<sup>16</sup> e fazer compras sem que fossem enganados” (Souza, 2011, p. 252).

Este apontamento rememora, ainda, a fala de Krenak (2022, p. 117) quando este afirma que “as crianças indígenas não são educadas, mas orientadas”, especialmente, para lidarem com os atritos do cotidiano. O que isto quer dizer? Em vários momentos, tanto na obra de Krenak (2022), como nas dos autores aqui mencionados, percebe-se que a educação tradicional indígena tem como objetivo a formação do indígena em sua integralidade e voltada para a coletividade. Aos Gorotires certamente tornou-se importante aprender a ler e a escrever em português para que eles pudessem lidar com as fricções do cotidiano. Mas o modelo de educação por muito tempo acessado por eles não tinha necessariamente qualquer compromisso com os projetos de futuro de povo. De maneira que

[...] no contexto missionário, percebe-se com nitidez que a educação escolar ofertada aos Gorotire pela MICEB tencionava “promover e incentivar o crescimento e fortalecimento da igreja evangélica através da conversão de pessoas”, seguindo em consonância com as diretrizes vigentes da missão<sup>17</sup> (Grizzi; Silva, 1981, p. 16).

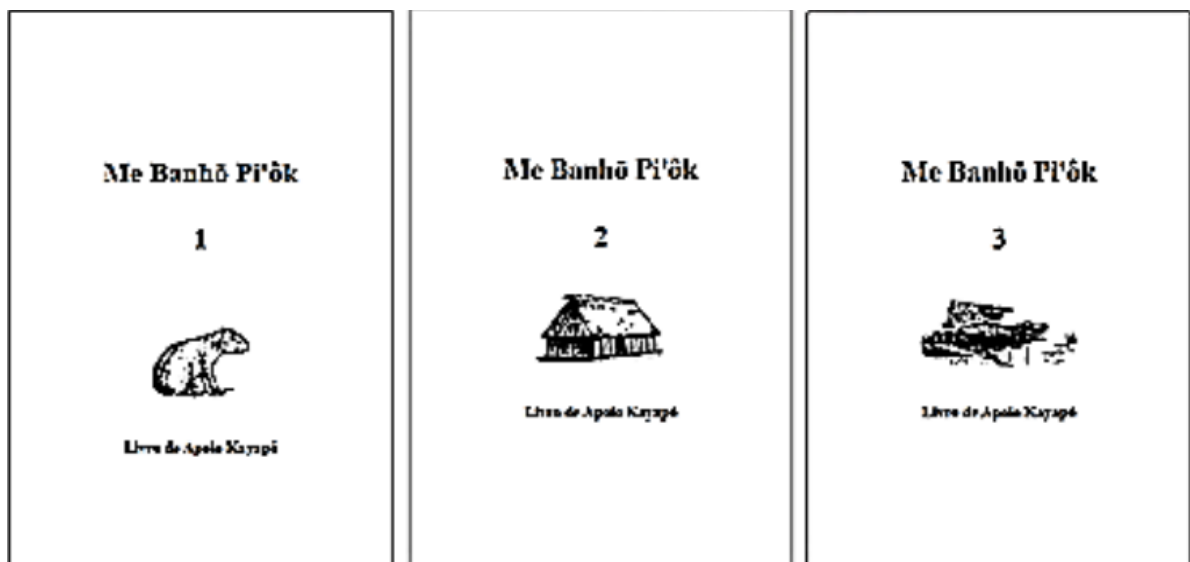
<sup>16</sup> Nomenclatura utilizada pelos Mëbêngôkre para denominar os não-indígenas (LUKESCH, 1976).

<sup>17</sup> No Blog da MCEB, disponível no link <http://miceb-brasil.blogspot.com/>, fica descrito que as missões buscam

Isto fica evidente a partir de entrevista citada por Feitosa e Vizolli (2018, p. 5). Nela, Ngreiba Kayapó explica que no período em que a MICEB atuava entre eles “tinha aula de religião, fazia uma oração e pregava a palavra de Deus [...]. Depois que terminava a aula ia pra igreja. Gostava de aprender sobre Jesus [...] somos evangélicos”.

Um ponto que merece atenção neste processo envolvendo as diferentes iniciativas de escolarização aqui mencionadas, é que, a princípio, elas estiveram baseadas na lógica da oralidade e da memória (Feitosa; Vizolli, 2018). A utilização de material didático, parece se tornar mais frequente apenas a partir do momento em que a FUNAI passa a contribuir com a escolarização. Como deixam entrever Ferreira (2001) e Feitosa (2024), tratava-se, a princípio, de pequenas cartilhas bilíngues geralmente voltadas para a alfabetização na língua materna e no português a partir de histórias e contextos familiares aos Mebêngôkre (Figura 10). O material foi produzido pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), em parceria com a FUNAI e a MICEB, de forma experimental (Ferreira, 2001).

**Figura 7** - Capas das Cartilhas 1, 2 e 3 Me Banhõ Pi'ók (Livro de apoio)



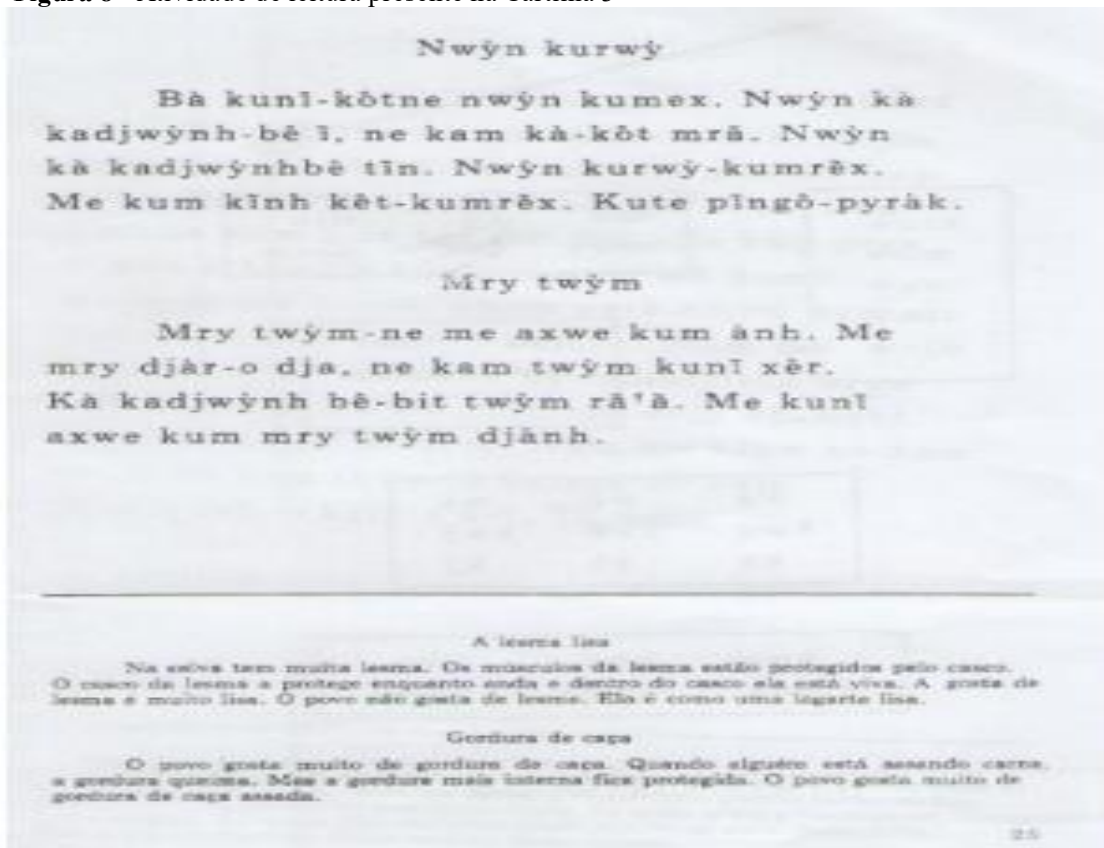
**Fonte:** Ferreira (2001)

De acordo com Feitosa (2024), a cartilha 1, possui 36 páginas e 10 histórias do cotidiano da vida mẽbêngôkre, a cartilha 2, possui 45 páginas e 16 histórias, e a cartilha 3, 54 páginas e 17 histórias (Feitosa, 2024).

---

“promover e incentivar o crescimento e fortalecimento da igreja evangélica através da conversão de pessoas, de discipulado individual, treinamento de líderes e estabelecimento de igrejas cristocêntricas, incentivando-as a participarem de missões mundiais. Nós, como Abraão, recebemos o chamado para sair da nossa terra e deixar o nosso povo. Tivemos que aprender a adaptar às culturas e aos povos diferentes neste país” (MICEB, 2014).

**Figura 8** - Atividade de leitura presente na Cartilha 3



**Fonte:** Feitosa (2024)

A respeito do bilinguismo presente em tais manuais, Albuquerque (1981) argumenta que a implantação dele entre os Mëbêngôkre Gorotire, assim como a criação do material, se deu porque a língua portuguesa atingia apenas 10% dos indígenas assistidos pelo processo de escolarização. De acordo com o autor, com o objetivo de despertar o interesse dos indígenas pela língua portuguesa dava-se ênfase em palavras de maior uso. Por outro lado, as frases incluídas nas cartilhas eram geralmente curtas e objetivas. Em outras palavras, para Monserrat (1994, p. 12), esse “método que não tinha qualquer interesse ou compromisso com a sobrevivência ou o fortalecimento de línguas minoritárias, mas ao contrário, se interessava em substituir as línguas nativas pela língua oficial dominante”.

No segundo capítulo buscaremos entender aspectos que caracterizam a política de educação escolar voltada para os povos indígenas no Brasil atualmente. Ganha destaque nessa reflexão aspectos que perpassam a implantação da política na mesorregião sul e sudeste do Pará e no município de Ourilândia do Norte.

## **CAPÍTULO 2 - O (DES)ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: OS INDÍGENAS E A ESCOLA**

O presente capítulo tem por finalidade discutir a relação dos Mebêngôkre Kayapó com a escolarização, e, de maneira mais ampla, problematizar a presença da escola na vida dos indígenas no século XXI. Mas, é preciso fazer antes um breve recuo no tempo para deslindar as bases sobre as quais tiveram início as primeiras iniciativas de escolarização voltadas para os indígenas no Brasil. A intenção, entretanto, não é esgotar o tema, mas pontuar aproximações e distanciamentos entre os projetos de escola vivenciados pelos povos indígenas em diferentes momentos.

O texto ressalta que desafios persistentes, como a falta de material didático específico, a infraestrutura inadequada e a formação de professores, ainda impedem a plena efetivação de uma educação verdadeiramente diferenciada e voltada aos projetos de futuro dos povos indígenas. O capítulo também detalha as ações do Estado do Pará na implementação da política de educação escolar indígena, incluindo a criação de coordenadorias e leis específicas.

### **2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A história do Brasil é construída por inúmeras violências contra os povos originários, desde invasões das suas terras até o genocídio<sup>18</sup>. No período colonial o uso da violência física foi uma das estratégias utilizadas na ampliação das fronteiras coloniais, por meio seja da escravização e/ou da expropriação dos territórios tradicionais dos povos indígenas. Emergiu também enquanto estratégia nesse período a instrução escolar levada a cabo por missões religiosas, que atuaram na catequização dos nativos. Assim, de acordo com Oliveira (2022):

[...] para os colonizadores, os povos indígenas eram desprovidos de educação (provavelmente por serem povos ágrafos, por não haver escolas na época da chegada dos portugueses e espanhóis ao Brasil), o que contribuiu para a imposição de um modelo educacional exercido pelos missionários jesuítas. Esta modalidade educacional serviu como auxílio para a realização dos objetivos colonizadores, já que era um instrumento que suplantava os valores culturais, cosmológicos, negando as identidades dos povos (Oliveira, 2022, p. 18).

Em consonância com a citação acima, Ferreira (2001, p. 72) explica que o período colonial foi o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no

---

<sup>18</sup> Segundo Faustino (2011) “No contexto da expansão mercantil europeia, a busca de riquezas produziu o extermínio de muitas etnias indígenas no Brasil e, de forma geral, em toda a América Latina. Os dados populacionais do período da expansão europeia não são seguros, mas há fontes que indicam a existência, à época, de milhares de grupos indígenas diferenciados entre si que ocupavam territórios nas mais diferentes regiões. Estes grupos representam sociedades organizadas etnicamente para a produção e reprodução da vida.” (p. 189).

Brasil. De acordo com a autora, nesse período “o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional [...] Esta fase está diretamente ligada à história da Igreja no Brasil”.

Justamente por se tratar de um período longo, a política de escolarização voltada para povos indígenas no período colonial pode ser dividida em dois momentos principais. O primeiro diz respeito ao projeto missionário, estabelecido pelo Regimento das Missões, em 1668. O segundo corresponde ao projeto empreendido durante o governo do Marquês de Pombal, relacionado ao Diretório dos Índios, em 1757 (Moreira Neto, 1988). Os dois projetos, entretanto, tinham como meta integrar os povos originários como mão de obra a ser explorada pelo sistema mercantil vigente.

Para Bergamaschi (2011), desde o período colonial, as ações educativas introduzidas pelas missões religiosas, ou pelo Diretório, incluíram, em alguns casos, o ensino escolar que produziu marcas de europeização e de cristianização, ainda hoje mantidas em várias aldeias. Porém, segundo a autora, apesar desse processo tentar destituir a memória coletiva dos povos indígenas, percebe-se que as marcas do contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, constituindo cosmologias híbridas, porém não menos indígenas. Nesse sentido, apesar dos esforços para a dominação dos povos indígenas havia grande resistência deles à assimilação de suas culturas. Por meio de lutas e de confrontos, buscaram a todo custo garantir a manutenção de suas identidades. Segundo Krenak (2020), a todo custo buscava-se imprimir nos povos originários o que ele denomina como uma “mutação intelectual”. Isto é, por meio da catequização, do aprendizado da língua e do modo de vida europeu, buscava-se não apenas a conversão religiosa, mas de maneira mais ampla, a conversão do modo de pensar e existir o/no mundo. A consequência que se buscava desse esforço era, entre outras coisas, mão-de-obra ao alcance dos interesses da coroa (Krenak, 2020).

Durante o período imperial brasileiro (1822–1889), a situação dos povos indígenas foi marcada por processos de marginalização, deslocamento e controle estatal. Eles estavam inseridos em um projeto de construção nacional que priorizava a ocupação territorial por meio da exploração econômica. O Estado imperial buscou incorporar os territórios indígenas à economia nacional emergente, promovendo a catequização, o trabalho compulsório e a integração forçada dos indígenas às comunidades rurais e urbanas.

O regime imperial impôs regras de administração territorial, controle sobre a mobilidade e regulamentações sobre o trabalho indígena, ao mesmo tempo em que incentivava a ocupação de fronteiras e a abertura de terras para colonos europeus e nacionais. Esse período também presenciou o contato violento entre indígenas e colonos, muitas vezes resultando em conflitos

armados e na redução populacional dos grupos nativos, sobretudo nas regiões amazônica e central. A construção histórica da questão indígena no período imperial, portanto, estabelece as bases das desigualdades territoriais, sociais e políticas que atravessariam a experiência indígena brasileira nos séculos subsequentes (Schwarcz, 2018).

Assim, no despontar do século XX, após a Proclamação da República, a escola para indígenas no Brasil foi concebida dentro do paradigma assimilacionista e planejada numa concepção ocidental moderna de nação, conforme mostra Bastos:

Esse tipo de escola foi marcado pelo projeto de nação e pela necessidade do progresso social. O objetivo da presença da instituição escolar nas aldeias era para transmitir uma cultura homogênea, produzindo um tipo de sujeito adaptado às exigências políticas e sociais da classe dominante no país. Os indígenas do país eram convocados a ultrapassar as portas que a instrução pública abria para legitimar a cultura nacional (Bastos, 2014, p. 44).

Em relação a esse aspecto, é importante sublinhar que essa escola começou a ser pensada e planejada como uma necessidade de integrar e modernizar o país, sobretudo, após a Proclamação da República. Foi nesse contexto que foi criado o chamado Serviço de Proteção ao Índio (SPI)<sup>19</sup>, que foi o “primeiro aparelho de poder governamental instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder” (Lima, 1992, p. 155). A atuação do SPI, de acordo com Maria Bergamaschi (2011), firmou as bases para um protecionismo estatal, centrado na percepção da superioridade da cultura brasileira sobre a indígena e na necessidade de elevar o padrão moral e tecnológico dos indígenas, base que permitiria sua “evolução” rumo à condição de integrados à nação brasileira.

Em vista disso, a partir desse contexto, o governo brasileiro começou a demonstrar preocupação concreta com a educação escolar das populações indígenas, implementando ações educativas especificamente para os índios, através do SPI. Para Ferreira (2001) até então, as poucas iniciativas governamentais em relação à escola, verificadas no século XIX, não teriam ultrapassado a retórica. Assim, o SPI empenhou-se em promover a educação para os índios e a reserva de alguma porção de terra onde fosse possível promover seu projeto de pacificação, de civilização e de integração da população indígena.

Segundo Bergamaschi (2011), a instituição do SPI vinha cumprir a necessidade que o Estado brasileiro tinha de transformar gradualmente o indígena em civilizado para inseri-lo no

---

<sup>19</sup> SPI criado pelo decreto nº 8072, de 20 de junho de 1910. Inicialmente foi chamado de SPILT (Serviço de Proteção ao Índio e Localização de trabalhadores Nacionais) e tinha o objetivo de proteger os índios e “fixação no campo da mão-de-obra rural não estrangeira [...] por meio de um sistema de controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho, por meio de unidades de ação denominadas de centros agrícolas” (RIBEIRO, 1996, p. 126).



trabalho e na sociedade nacional, tarefa iniciada ainda no século XIX. Porém, Bastos (2014) destaca que

essa ação era difícil e demandava sistematização no contato e teria que ser feita da seguinte forma: atrair e sedentarizar; ensinar a cultivar, para fixá-lo na área; civilizar, através do trabalho e da escola e proceder então à regularização das terras. A escola para os índios, a partir de então, passou a ter funções mais controladas pelo Estado (Bastos, 2014 p. 47).

Era preciso não somente sedentarizar, mas também educar os indígenas para ser cidadãos brasileiros (Lima, 1995). Assim, conforme Melià (1979), a educação que a sociedade nacional pensou para o indígena não diferiu estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos pressupostos ideológicos, da educação missionária imposta no período colonial. Isto porque as escolas presentes nas aldeias não se diferenciavam de uma escola rural nacional, com professores não indígenas ensinando crianças indígenas a ler e a escrever na Língua Portuguesa.

Com a chegada de Vargas ao poder, regulamentos, como os Decretos de 1936<sup>20</sup> e 1942<sup>21</sup>, passaram a permitir que as missões religiosas, católicas e evangélicas, continuassem atuando entre os povos indígenas, em paralelo à ação do SPI. Mas oficializaram que a educação primária nas aldeias deveria se dar a partir de um programa leigo de instrução. Desse modo, pela primeira vez a responsabilidade da educação escolar indígena deixava de ficar a cargo apenas do clero.

Nesse sentido, a escola surge desde sempre como aliada no processo de civilização e também de opressão dos povos indígenas, haja vista que, na visão do antropólogo Catafesto de Souza (2012), ela servia de

instrumentos para justificar o extermínio físico (Genocídio) e cultural (etnocídio) dos aborígenes. Os ameríndios foram tratados como animais e administrados como incapazes, quase todos perdendo o acesso à exuberância de seus territórios e às suas fontes tradicionais de sustento. Tudo em benefício do projeto de civilização estampado em nosso estandarte nacional: da “ordem” branca (euroreferenciada) e do “progresso” capitalista, urbano e burguês (Souza, 2012, p. 18).

Baniwa (2019) explica, que desde cedo, os colonizadores aprenderam que precisavam atacar, negar e destruir as línguas, as culturas e tradições, como forma mais eficaz de negar aos povos originários qualquer direito à cidadania diferenciada. Sem direito ou cidadania diferenciados, o caminho estaria aberto para o que o autor chama de usurpação dos territórios indígenas e das riquezas neles existentes.

<sup>20</sup> Lei n. 24.700, de 12 de julho de 1934, do Serviço de Proteção aos Índios.

<sup>21</sup> Regimento do Serviço de Proteção aos Índios.

## 2.2 O ADVENTO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA (?)

O movimento indígena surge no Brasil na década de 1970, em meio a atuação de outros movimentos sociais e sindicais no contexto de uma ditadura civil-militar. Período em que houve a intensificação da exploração das terras indígenas em função dos projetos desenvolvimentistas. Para Domingues (2017), tal movimento se fortaleceu, também, devido ao amplo clamor de uma parcela da sociedade brasileira, como artistas e intelectuais, que apoiavam a luta pelo fim da repressão militar e dos limites impostos aos direitos políticos. Desse modo, foi neste espaço conflituoso que ganha força uma articulação contra projeto de apagamento e/ou desaparecimento dos povos indígenas, historicamente estabelecido no país. A articulação entre movimento indígena e indigenista marcou o surgimento de um novo olhar para a escolarização voltada para os povos indígenas.

As Assembleias Indígenas, realizadas entre as décadas de 70 e 80, foram de suma importância para a criação e para o desenvolvimento de uma nova proposta de escola. Posto que elas propuseram, por exemplo, a criação de projetos escolares implementados pelas próprias comunidades indígenas e um contingente de professores indígenas dedicados à construção de uma escolarização propriamente indígena (Domingues, 2017).

Baniwa (2019) ressalta que no contexto do desenvolvimento desses projetos autônomos de escolarização, ganhou força a formação e a atuação de professores indígenas. Ainda segundo Baniwa, essa atuação teve importância significativa também no sentido político. Os professores indígenas passaram a se organizar em associações locais e regionais, com intuito de promover reuniões periódicas para debater questões relacionadas à educação escolar indígena. Ademais, ainda de acordo com o autor, na Amazônia, foram os professores indígenas que criaram e, por um tempo, dirigiram as primeiras e principais organizações políticas locais e regionais.

Foi somente no final da penúltima década do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988, que aconteceram as mudanças mais significativas voltadas à política educacional dos povos indígenas, estas iniciadas na década anterior, como a adaptação das características socioculturais e linguísticas às atividades escolares (Baniwa, 2019). Para Grupioni (2008), a Carta Magna, com características liberais e democráticas, permitiu a inclusão de grupos populacionais antes marginalizados nos direitos civis, entre eles os povos indígenas. De acordo com o autor

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios,

que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. **Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988.** [...] A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infra-constitucional, notadamente do Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973) que, tendo sido concebido no período da ditadura militar e em consonância com as idéias da época quanto à necessidade de integração dos índios e de anulação da diferença cultural que eles representavam, encontra-se, hoje, em total contradição com os novos preceitos de reconhecimento do caráter plural da sociedade e do Estado brasileiro (Grupioni, 2008, p.73 - grifo nosso).

Dessa maneira, com a promulgação da Constituição de 1988, a política de educação passou por significativas transformações. O artigo 210 do texto constitucional, por exemplo, assegura aos povos indígenas o direito de utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas presentes nas aldeias:

O otimismo ascendente dos povos indígenas nas últimas décadas do século XX tem sentido simbólico e prático, **troux e recuperou ou recriou o sentimento de autoestima, mas, principalmente, a crença na capacidade de ação e reação e de protagonismo dos povos autóctones.** As grandes lutas, mobilização e articulações empreendidas em torno das garantias dos direitos indígenas na constituição de 1988 e a resistência e sinais de superação do fantasma do desaparecimento reacenderam a chama da esperança e sobretudo dos sentimentos de capacidade de protagonismo (Baniwa, 2019, p. 62 - grifo nosso).

A respeito disso, Medeiros (2012) argumenta que para o movimento indígena não precisava haver necessariamente uma incompatibilidade entre a introdução da escolarização, da autodeterminação e projetos de futuro dos povos indígenas. O objetivo era justamente colocar essa instituição estrangeira a serviço desses projetos. Por isso, a importância de a escola respeitar e contribuir, dentre outras coisas, para a preservação das especificidades linguísticas e culturais dos diferentes povos indígenas. Portanto, a Constituição Cidadã, não apenas marcou uma ruptura importante com uma política indigenista, que historicamente teve caráter assimilacionista, como também marcou uma mudança de perspectiva da política educacional, que a partir daquele momento passou a acenar para culturas e conhecimentos renegados desde o período colonial (Medeiros, 2012). Por isso, é muito significativo que o artigo 210 da Constituição, para além das línguas maternas, reconheça também a utilização de processos próprios de ensino aprendizagem dos povos indígenas nas escolas presentes em seus territórios.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a política de educação passou por significativas transformações. Foi preciso, por exemplo, atualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente à época e datada de 1971, no período do Regime Militar (Brasil, 1971). Assim, após 8 anos de promulgada a Constituição atual, a LDB de 1996, em seu artigo 78, enfatiza que:

[...] O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, 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 índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Nesse compasso, pode-se dizer que, do ponto de vista legal, há o reconhecimento de que a interculturalidade é algo necessário não apenas às escolas indígenas, mas também às escolas não-indígenas. Isso é fundamental para a possibilidade de relações interculturais e sociais pautadas pelo respeito, pela tolerância e pela compreensão das diferenças mútuas e pelo repúdio a todas as formas de discriminação e violência.

Ao mencionar a educação escolar indígena, a LDB mostra que apesar de específica e diferenciada, ela faz parte da política nacional de educação (Brasil, 1996). O artigo 79, a tempo, delimita que

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Portanto, a supramencionada lei ratifica e respalda o que já havia sido instituído por dispositivos legais especificamente voltados para a educação escolar indígena. É o caso do decreto nº 26 de 1991, que atribui a responsabilidade pela coordenação das iniciativas de educação escolar indígena ao Ministério da Educação (MEC) e a responsabilidade pela sua implementação aos estados e municípios (Brasil, 1991a). Foi também em 1991, que a Portaria Interministerial nº 559, estabeleceu o direito dos povos originários a uma educação laica, diferenciada e de qualidade, a partir do funcionamento de escolas indígenas dentro dos seus territórios (Brasil, 1991b).

Outro documento avultoso para o cenário, no que diz respeito aos projetos educativos e ao currículo na prática cotidiana em sala de aula, é o Referencial Curricular para as Escolas

Indígenas (RCNEI), criado em 1999. Nele, constam orientações para os professores indígenas e não-indígenas compreenderem o que diferencia as escolas indígenas das não-indígenas, haja vista que

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (RCNEI, 1999).

O RCNEI oferece também orientações pedagógicas em relação a conteúdos e disciplinas que costumam compor o currículo das escolas.

Ainda em 1999, como parte do esforço de garantir a efetivação de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, foi estabelecida, pela Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a categoria Escola Indígena (Brasil, 1999). Esse foi um passo importante para regulamentar e para validar a autonomia das escolas indígenas, tanto no uso dos recursos públicos, como também na definição dos seus projetos pedagógicos e curriculares (Baniwa, 2019). Destarte, tais documentos deixam claro a modernização das leis e das diretrizes educacionais brasileiras, no que tange à escolarização dos povos indígenas. Primeiro, pelo processo de reformas da educação escolar indígena, e segundo, por possibilitar o aumento de escolas em territórios indígenas, como pode ser visualizado no Quadro 1, disposto abaixo.

**Quadro 1** - Evolução da educação escolar indígena a partir da Constituição Federal de 1988

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS</b>	<b>QUANTIDADE DE MATRÍCULAS</b>
1990	754	40.000
1999	1.392	90.459
2002	1.706	117.446
2003	2.060	139.556
2004	2.228	147.571
2005	2.323	163.693
2006	2.422	172.591
2007	2.550	208.205
2008	2.698	205.871
2009	2.695	229.945
2010	2.517	246.793
2011	2.953	243.599
2012	2.954	234.869
2013	3.059	238.113
2014	3.130	239.759
2015	3.085	285.303
2016	3.209	254.788
2017	3.305	251.938
2018	3.354	256.870
2019	3.376	278.484
2020	3.359	273.928
2021	3.463	291.877
2022	3.597	300.628
2023	3.626	302.670
2024	3.608	294.149

Fontes: INEP (2024)

A respeito desses números, evidencia-se que o Pacto Constitucional proporcionou um aumento gradual, tanto no número de escolas, quanto no número de matrículas<sup>22</sup>. Sendo que, entre 1990 e 1999, portanto, nos primeiros dez anos que sucedem a promulgação da Constituição, o número de matrículas mais que dobra. Entretanto, em segundo plano, nota-se que as lacunas de dados referentes a determinados anos, dificultam uma análise mais ampla. É preciso ter em vista ainda que uma melhor compreensão do contexto que envolve a adesão dos povos indígenas à escolarização, envolve, para além do número de escolas e de matrículas, as estimativas relacionadas à evasão escolar. Neste sentido, apesar de os dados apontarem um número maior de matrículas de 2023, em relação ao ano de 2022, um levantamento realizado por Dias (2024) demonstrou que, no ano de 2024

6% dos estudantes desistiram da escola no ensino médio e 3% no fundamental. **A população mais vulnerável é quem representa essa estatística. No ensino fundamental, por exemplo, a modalidade de educação com maior evasão foi a indígena (7,3%),** seguido de educação especial (4,9%) e quilombola (4,8%). Já no ensino médio, quem mais abre mão dos estudos são os pretos e pardos (6,3%) (DIAS, 2024, s/p - grifo nosso).

Nesse sentido, como mostra Zanin, Silva e Cristofoli (2018), os dados continuam apontando para a maneira como a profunda desigualdade social e a discriminação impactam no diz respeito ao acesso e permanência dos povos indígenas na escola.

Entende-se assim, que apesar da ampliação do número de escolas em territórios indígenas, bem como de outros avanços, algumas dificuldades e desafios fazem parte do cotidiano das escolas indígenas. Entre eles podemos apontar problemas relacionados à produção de material didático diferenciado, à infraestrutura e à formação de professores e de gestores. Além disso, Zanin, Silva e Cristofoli (2018) frisam que muitas escolas<sup>23</sup>, embora funcionem em áreas indígenas, ainda reproduzem as abordagens pedagógicas autoritárias e homogeneizantes. O que pode ser pensado inclusive no que diz respeito a estrutura dessas escolas, pois

**[...] faltam espaços específicos para abrigar a comunidade e suas atividades cotidianas, que são parte do aprendizado, uma vez que a educação é algo contínuo durante a vida, reforçada pelas trocas entre distintas gerações.** As falas dos professores indígenas retratam o desejo de contemplar, no espaço escolar, os costumes e as tradições, bem como a relação com o ambiente natural – o sol, a chuva, o fogo, a terra, a mata – como integrantes do ensino escolar.

<sup>22</sup> A título de comparação com período que antecede a promulgação da constituição de 1988, em 1975 o número de escolas indígenas era 67 e as matrículas somavam 11.000. Em 1981, há o registro de 154 escolas e um total de 10.535 matrículas (INEP, 2024).

<sup>23</sup> É necessário destacar que no estudo em questão não há menção direta a um povo ou povos indígenas. Os autores discorrem sobre os espaços e as vivências que foram observadas em pesquisas e/ou documentos por outros estudiosos sobre a temática, a exemplo do Marco dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul, de 2012.

Em virtude disso, reclamam por uma escola que ainda não existe (Zanin; Silva; Cristofoli, 2018, p. 211 - grifo nosso).

Isto, por sua vez, contradiz - diretamente - os preceitos constitucionais, os documentos institucionais que norteiam a escolarização indígena e se distancia do que na visão de autores indígenas como Ailton Krenak do que vem a ser uma escola. Segundo Krenak

**Escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada**, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para a vida adulta (Krenak, 2022, p. 39 - grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) são um importante marco legal para os povos indígenas brasileiros, especialmente porque elas tratam sobre a diferenciação, o bilinguismo<sup>24</sup>, a Interculturalidade, o comunitarismo e a territorialidade. Além disso, chama-se atenção para os componentes curriculares que trazem em seu bojo a disciplina de “Conhecimentos Tradicionais Indígenas”. O documento destaca que a especificidade também deve ser levada em consideração na formação de professores indígenas, que deve ser pautada na valorização dos conhecimentos tradicionais nos aspectos que envolvem o trabalho em escolas indígenas. No que diz respeito à avaliação dos alunos indígenas, as DCNEEI estabelecem que ela deve ser contínua e processual e considerar as especificidades culturais e os conhecimentos tradicionais de cada comunidade (Brasil, 2012). Contudo, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a formação de professores qualificados e a garantia de recursos financeiros (Zanin; Silva; Cristofoli, 2018).

No contexto da busca para tornar possível uma maior autonomia na gestão dos recursos financeiros e em atenção ao fato que a territorialidade dos povos indígenas, não necessariamente coincide com a organização político administrativa de estados e municípios, ainda em 2009 o governo federal decretou que a Educação Escolar Indígena deveria passar a ser organizada em Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Em resumo, os TEEs podem ser compreendidos como um esforço de organização da educação escolar indígena a partir da territorialidade e das relações historicamente construídas entre/pelos os diferentes povos. Os TEEs, portanto, extrapolam a divisão política entre os estados e os municípios que compõem o território brasileiro (BRASIL, 2009). O dispositivo em questão visa, dentre outras coisas, superar entraves burocráticos relacionados à implementação da política. É o caso, por exemplo, de

---

<sup>24</sup> No documento fica determinado que a língua materna indígena deve ser utilizada como língua de instrução, juntamente com a língua portuguesa.



povos cujas escolas presentes na terra indígena são atendidas por municípios diferentes, pelo fato da área da Terra Indígena onde vivem não estar restrita a um único município. Isso torna possível que um mesmo povo acesse a política de educação de maneira desigual.

Diante disso, observa-se o quanto é importante criar, estruturar e fortalecer os TEEs já existentes, que, hoje, somam 36<sup>25</sup>. E, também, estabelecer aderência à Resolução nº 5, do Conselho Nacional de Educação, publicada no ano de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Escolar Indígena

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

**Parágrafo único** A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (Brasil, 2012 - grifo nosso).

Exposto isso, e como observado ao longo desta sessão, no Brasil, a exemplo da Resolução ora mencionada, a educação escolar é um direito e, por conseguinte, os espaços escolares indígenas, desde o estabelecimento da Carta Constitucional de 1988, estão inseridos nas pautas e nas agendas das políticas públicas educacionais. Contudo, como pontua a literatura, é preciso avançar na efetivação dessas diretrizes para que de fato tenhamos escolas indígenas diferenciadas.

## 2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ESTADO DO PARÁ

Como visto anteriormente, a catequização indígena, como forma de civilizar e/ou educar os povos originários, foi uma estratégia que possibilitou a “aproximação” entre os invasores e os nativos (Ribeiro, 2015). No entanto, não se pode ignorar que a escolarização imposta pelos portugueses atuou, também, como um mecanismo de imposição da cultura eurocêntrica, em detrimento dos modos de vida indígena e dos seus diferentes processos de ensino-aprendizagem (Krenak, 2020). Diante disso, como vimos, desde 1988, o Governo Federal vem buscando formas de minimizar os impactos negativos que essa relação causou na história, na cultura e na educação escolar da população indígena brasileira. Como a

---

<sup>25</sup> Em 2009, o estado brasileiro previu a criação de 18 territórios etnoeducacionais, dos quais quatro já foram criados: I) Pantanal, em Mato Grosso do Sul, que abrange seis povos e dez municípios; II) Cone Sul, em Mato Grosso do Sul, que abrange dois povos e 18 municípios; III) Rio Negro, no Amazonas, que abrange 23 povos e três municípios e; IV) Baixo Amazonas, no Amazonas, que abrange cinco povos e cinco municípios.

implementação da política de educação escolar indígena acontece em regime de colaboração, estados e municípios precisam adequar seus dispositivos legais e procedimentos ao que dispõe a política nacional. Destarte, o estado do Pará tem estabelecido ao longo dos anos uma série de medidas com esse objetivo. No quadro abaixo, pode-se observar, em ordem cronológica, algumas das ações que compõem o esforço de construção de e implementação de uma Política Estadual de Educação Escolar Indígena.

**Quadro 2** - Ações para implementação da Política Estadual de Educação Escolar Indígena no estado Pará

ANO	LEI / RESOLUÇÃO / PLANO / TERMO / FÓRUM	AÇÃO
1989	Promulgação da Constituição do Estado do Pará	Determina os direitos dos povos originários e os deveres do estado para com a população indígena local.
2007	A SEDUC/PA cria o departamento específico para a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEEI)	Atua pela afirmação das identidades étnicas e associação entre escola, sociedade paraense e identidade de cada povo indígena do estado.
2010	Resolução CEE/PA - 001/2010	Disciplina a Educação Básica estadual e aponta a criação da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino.
2011	Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (Ceind) da Secretaria de Estado de Educação	Instituir uma comissão formada por onze representantes indígenas com poder de decisão para propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas para a oferta da educação escolar direcionada a esses povos no Pará.
2014	Resolução CEE/PA - 398/2014	Estabelece o Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena.
2015	Plano Estadual de Educação	Apraza metas para a universalização da educação escolar indígena.
2017	Resolução CEE/PA - 201/2017	Define o número mínimo de alunos por turmas da Educação Escolar Indígena.
2019	I Fórum de Educação Escolar Indígena das regiões Sul e Sudeste do Pará	Elaboração de diagnóstico da educação escolar indígena da região sul e sudeste do Pará.
2021	Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA)	Orienta o trabalho pedagógico e a arquitetura educacional concatenada às legislações que estabelecem a educação no estado.

Fonte: Pará (1989, 2007, 2010, 2011, 2014, 2015, 2018, 2021); Rodrigues (2019).

Antes de prosseguirmos com a análise deste quadro, é relevante destacar que em 2023, por meio da Lei 9886/23, foi instituída a Secretaria de Estado dos Povos Indígenas do Pará (SEPI), que é “um órgão da administração direta, vinculado ao Governo do Estado, fruto de uma luta histórica do Movimento Indígena” (Pará, 2013)<sup>26</sup>. Entretanto não parece haver na estrutura dessa secretaria específica, a existência de uma coordenação voltada especificamente para a educação escolar indígena. Ceind, coordenadoria vinculada à Secretaria Estadual de Educação parece continuar sendo o órgão responsável pela fiscalização da política de educação escolar implementada pelo estado.

Como explicitado no quadro acima, em 1989, o Pará expressa na sua Constituição cinco pontos que abarcam, com destaque, os direitos dos povos originários e os deveres do estado para com a população indígena local. Entre eles, a promoção e a preservação da cultura indígena, primando pelo ensino bilíngue (Pará, 1989).

Em 2007, foi criada a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEEI), ligada à Diretoria de Educação para Diversidade Inclusão e Cidadania (DEDIC)<sup>27</sup>, da SEDUC, responsável por promover ações de educação escolar indígena, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a consolidar o que foi expresso nas Portarias nº 60/1992 e nº 490/1993<sup>28</sup> (SEDUC, 2007; Ponte, 2011).

Cabe à Ceind, segundo a Secretaria de Estado de Educação (2015), instituir uma comissão formada por onze representantes indígenas para acompanhar, por exemplo, as ações que o estado do Pará desenvolve no que tange à educação escolar indígena e também discutir outras atividades para a melhoria da educação destinada a estes povos.

A Resolução nº 001/2010 trouxe em seu bojo instruções mais específicas relacionadas à escolarização dos povos originários existentes no estado do Pará. A exemplo disso, o artigo 104 desse dispositivo legal estabelece que

A oferta de educação escolar básica indígena, no Sistema Estadual de Ensino do Pará, deverá ser promovida mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dos povos indígenas, visando à valorização plena de sua cultura e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, reconhecendo-se às respectivas unidades escolares a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios (Pará, 2010).

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/273240.pdf>>. Acesso: 28 de mar. de 2025.

<sup>27</sup> Hoje, Diretoria de Diversidade e Inclusão (DDI).

<sup>28</sup> Estas Portarias determinam, a criação de um Comitê de Educação Escolar Indígena, situado no MEC, e vislumbra a criação de estratégias para fomentar, por exemplo, ações e proporcionar apoio técnico e científico às decisões destinadas a programas educacionais que estejam voltados para as comunidades indígenas no território nacional (PONTE, 2011).

Outro ponto da Resolução que merece destaque diz respeito ao artigo 105, parágrafo único, segundo o qual “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (Pará, 2010). Além disso, a resolução em questão traz em seu bojo aquilo que dispõe a Lei 11.645/2008 e destaca a obrigatoriedade, nas disciplinas de Ensino Religioso e História, da abordagem das manifestações religiosas afro-brasileiras e indígenas em condições de igualdade com os fenômenos religiosos cristãos. Bem como a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas e africanos e suas contribuições para a formação da cultura e do povo paraense (CEE/PA, 2010).

Passados quatro anos, a Resolução nº 398/2014, do CEE/PA, com o fito de alterar, no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Pará, a situação da educação escolar básica ofertada aos povos indígenas pelo estado, projetou o Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena do Pará (FEPIND)<sup>29</sup> para:

- I. debater a educação escolar indígena e, nos limites estaduais, propor medidas necessárias para a melhoria de seus resultados.
- II. realizar ampla ouvidoria sobre a Educação Escolar Indígena, elaborando documento final que subsidiará o CEE na implementação de normas sobre o assunto.
- III. subsidiar os órgãos normativos e executivos nas questões relativas às políticas e diretrizes para a educação escolar indígena no Estado do Pará (CEE, 2014).

Percebe-se, portanto, que este documento, ao contrário da Resolução anterior, busca a criação de metas e de políticas públicas concretas de inclusão que solidifiquem, a rigor, a construção de uma educação escolar indígena de qualidade, e, principalmente, que atenda às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais dos povos indígenas de cada região paraense.

Em 2015, com a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE)<sup>30</sup>, cuja validade é de 10 anos, o Estado do Pará destaca novamente a necessidade de reconhecimento das especificidades das populações do campo, das comunidades indígenas<sup>31</sup> e quilombolas, como

---

<sup>29</sup>Outro ponto que merece destaque para construção do FEPIND foi a participação da sociedade civil, das universidades, como a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal Rural do Pará (UFRA), do Instituto Federal do Pará (IFPA) e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), e das associações e lideranças indígenas do Pará. Isto demonstra a grandeza do debate e a polifonia que foi estrutura da para tentar modificar um cenário que historicamente e administrativamente é desfavorável quanto ao atendimento de políticas públicas voltadas à escolarização indígena no estado do Pará (PONTE, 2011; RODRIGUES, 2019).

<sup>30</sup>O PEE foi criado para atender a disposição do art. 8º da Lei Federal nº 13.005, Plano Nacional da Educação (PNE), de 24 de junho de 2014.

<sup>31</sup>Ainda neste ano, a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (Ceind), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), firmou o compromisso de instituir uma comissão que deveria ser formada por onze representantes

forma de assegurar a equidade educacional e a diversidade (Pará, 2015). Ademais, destaca-se o parágrafo único do art 3º:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;**
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão dos patamares de investimento público em educação (Pará, 2015 - grifo nosso).

Sobre este excerto, apesar do PPE (2015) sinalizar que devem ser divulgados os resultados do monitoramento e das avaliações da educação, ressalta-se o “malabarismo”<sup>32</sup> necessário para acessar dados que são ou deveriam ser produzidos sobre a implementação das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena estadual.

Em sequência, a Resolução nº 201/2017 do CEE/PA, analisada a partir de Rodrigues (2019)<sup>33</sup>, diverge, em aspectos importantes com outras leis estaduais anteriormente apresentadas. Trata-se do estabelecimento de regras para a abertura de turmas nas escolas indígenas. De acordo com Rodrigues (2019, p. 11), a resolução em questão estipula “o patamar mínimo de doze alunos para abertura de sala na Educação Escolar Indígena, impondo obstáculo à formação de turmas, reduzindo o quadro de servidores e concretizando agressiva ‘enturmação’”. Com relação a isso, compreende-se que o próprio Estado do Pará, na figura de seus legisladores, entra em confronto com os seus estatutos, haja vista que ora as leis e/ou as resoluções estimulam a educação escolar indígena, ora limitam o seu acesso.

É importante destacar, para além da diversidade de contextos e expectativas relacionadas às especificidades culturais dos diferentes povos indígenas, a análise de como esse grupo social tem acessado a política de educação no estado do Pará, esbarra na dificuldade de acesso a dados que estão geralmente dispersos. Não se pode perder de vista que a política é implementada, não apenas pelo estado, mas também por inúmeras secretarias municipais de educação. Assim, diante da impossibilidade de promover uma análise ampla, nos deteremos a alguns dados relacionados à implementação da política na mesorregião sul e sudeste do estado.

---

indígenas, estes com poder de decisão para propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas destinadas à oferta da educação escolar dos povos indígenas paraenses.

<sup>32</sup> No máximo encontram-se notas, no site da SEDUC/PA, que informam sobre o andamento da educação escolar indígena paraense, como encontros, reuniões e acordos firmados. Faltam, portanto, números oficiais que expressem a realidade das escolas e dos alunos indígenas paraenses.

<sup>33</sup> Utilizou-se o que foi exposto no estudo de Rodrigues (2019) porque ao contrário do que diz o PEE e o próprio CEE/PA, nem sempre é possível acessar os documentos, posto que no caso desta Resolução, ela só “está disponível” no seguinte endereço: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/?query=Ensino%20%20Fundamental&ano=2017&esfera=&fonte=CEE-PA>, e este sítio, como pode ser averiguado, está fora do ar. Além disso, a página do CEE/PA, [www.cee.pa.gov.br](http://www.cee.pa.gov.br), também encontra-se sem acesso.

Para isso recorreremos ao relatório do I Fórum de Educação Escolar Indígena das regiões Sul e Sudeste do Pará (FEEIRSSP), analisado por Hoffmann (2021). Entre os dias 18 e 20 de junho de 2019, o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena (GTEEI), que compõem o Fórum Regional de Educação do Campo (FREC), organizou, na cidade de Marabá, o I Fórum de Educação Escolar Indígena das regiões Sul e Sudeste do Pará (FEEIRSSP). O evento, segundo Hoffmann (2021), teve como objetivo analisar a situação da educação escolar indígena na região. Posto que é necessária

a escuta das demandas dos povos indígenas e a compreensão de aspectos importantes relacionados à forma como tem se dado a implementação da política de educação no sul e sudeste do Pará. Uma das ferramentas utilizadas pela organização do evento foi a elaboração e a aplicação prévia de um questionário nas escolas indígenas da região. Os dados obtidos a partir do relatório permitiram a elaboração de um diagnóstico e foram apresentados como forma de fomentar o debate em um dos momentos do Fórum. O questionário era composto por 21 questões que tratavam da situação das escolas indígenas (Hoffmann, 2021, p. 36 - grifo nosso).

No evento estiveram presentes representantes de vários povos<sup>34</sup>, como: os Guaraní-Mbya, Guajajara, os Atikum, os Amanaye, os Gavião (Parkatejê, Akrãtikatêjê e Kykatêjê), os Awaeté-Parakanã e os Aikewara-Suruí (Hofmann, 2021). Do ponto de vista pedagógico e histórico, essa participação é valiosa visto que, embora todos os documentos oficiais que regem a educação brasileira, até agora analisados, pontuem que as políticas de educação escolar indígena devem ter a participação de representantes indígenas, estes, no tempo presente, os líderes indígenas seguem reivindicando o direito à fala e a efetivação dos direitos previstos na legislação. Isto fica claro quando nos deparamos com reflexões, como a de Ana Parkatejê, durante o I FEEIRSSP

Até onde vai o nosso direito? É só de exigir a escola? De ter a escola? De ter um professor qualquer? Será que é isso? Mas estão respeitando a nossa essência e nossa cultura? A base da escola indígena é a escola do povo onde ela está inserida. Muita gente diz que a educação indígena é diferenciada, mas não se consegue ver essa diferença. Onde será que está essa diferença? Você só vai saber quando você estiver dentro de uma escola indígena, porque, para a escola do não-indígena, a comunidade gira em torno dela, as pessoas programam as suas vidas, férias e viagens conforme o calendário da escola, não é?! Aí a primeira diferença entre as escolas indígena e não indígena. A escola indígena é que gira em torno da comunidade onde ela está inserida [...] (Ana Maria Parkatejê, 2019. I FEEIRSSP *apud* Hoffmann, 2021, p. 37 ).

Ana faz parte do povo Parkatejê, que vive na TI Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins. As escolas presentes na TI Mãe Maria são geridas pelo poder estadual. A reflexão de Ana Maria Parkatejê é significativa para ajudar a compreender que a

---

<sup>34</sup>Não há menção sobre a presença de representantes do povo Mebêngôkre Kayapó e do povo Xikrin Catete.

simples presença de uma escola na aldeia não garante o acesso a uma educação diferenciada. Quando enfatiza que é a escola que deve funcionar a partir da lógica de organização da comunidade, ela nos remete aos impactos que uma escola alheia a comunidade e suas diferenças, pode causar. Por outro lado, ao questionar se a escola presente nas aldeias é mesmo diferenciada em relação às escolas da cidade, Parkatêjê, dá a entender que a diferenciação apesar de garantida por lei, ainda não é uma realidade. A tendência geralmente generalizante da implementação de políticas públicas, faz com que a lógica do sistema de ensino não-indígena continue sobrepondo-se à realidade indígena (Ferraz, 2001; Hoffmann, 2021).

É importante destacar que pelo fato de a política de educação ser implementada em alguns casos pelo estado e em outros pelos municípios, encontra-se na região comunidades acessando a política de educação escolar de maneiras diversas. Um exemplo significativo nesse sentido são os próprios Kayapó, enquanto a aldeia Turedjam é atendida pelo município de Ourilândia, outras aldeias Mebengokre são atendidas pelo estado. Sobre isso, Hoffmann (2021) articula que

[...] muitos dos municípios responsáveis por implementar essa política na região sudeste do Pará, ainda não alinham as leis municipais com aquilo que dispõe as leis estaduais e federais sobre a matéria. **Esse fato causa insatisfação nas comunidades indígenas, que alegam que as prefeituras têm formas muito diversas de compreender e implementar a política de educação escolar indígena tal como dispõe a legislação estadual e federal** (Hoffmann, 2021, p. 33 grifo nosso).

Ainda sobre a implementação da política na região sul e sudeste do Pará, Hoffmann (2021, p. 36), ressalta dados significativos obtidos a partir de um diagnóstico realizado pelo GTEEI, em 2019. O diagnóstico aponta que “além das salas de aulas, que na maioria das vezes são construídas com recursos próprios dos povos indígenas, a maioria das escolas não têm banheiros, cozinha, e tão pouco bibliotecas” (Hoffmann, 2021, p. 36). Os problemas não ficam restritos, entretanto, à infraestrutura, o autor destaca também que a maioria das escolas que participaram do diagnóstico não possuíam Projetos Políticos Pedagógicos próprios, assim como não contavam com material didático diferenciado.

Desse modo, os dados coletados e os debates ocorridos no contexto do I FEEIRSSP apontam para o fato de que a implementação da política de educação escolar indígena na mesorregião sul e sudeste do Pará ainda é marcada por uma série de desafios, que mostram que por enquanto existe uma distância significativa entre o que está disposto na legislação e aquilo que é acessado por muitas comunidades indígenas.

Por derradeiro, o estado, com vistas a se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o fito de construir propostas pedagógicas atentas aos desafios que envolvem a

educação em um estado que é territorial e culturalmente diverso, instituiu no ano de 2021, uma proposta preliminar de Documento Curricular para o Estado do Pará (DCEPA). No que diz respeito mais especificamente à educação escolar indígena, o documento enfatiza que os indígenas

[...] apresentam relações heterogêneas com a floresta, com os rios e com seus ecossistemas, e por isso precisam ter suas territorialidades contempladas por políticas públicas, sobretudo as políticas públicas educacionais. [...]. **Nesse contexto, ressalta-se a importância de construir-se uma proposta curricular [...] que leve em consideração as singularidades territoriais de cada coletividade aqui citada.** Ela também deve estar relacionada e vinculada com o universo amazônico e a existência de cada povo, enquanto uma proposta que se articule às diferentes formas de aprender, relacionadas com o espaço vivido de cada um desses sujeitos e com seus modos de ser e existir na Amazônia (Pará, 2021 - grifo nosso).

Como se pode notar, mais uma vez, apesar das legislações aqui analisadas serem claras e repetitivas em relação aos direitos dos povos originários a uma educação escolar diferenciada, este documento é inovador por considerar as singularidades que envolvem estes povos e a complexidade de promover a escolarização indígena no contexto da Amazônia paraense. O DCEPA traz também informações sobre a quantidade de escolas e estudantes indígenas atendidos pelo governo do estado. De acordo com o documento

A educação escolar indígena no total atende 13 municípios, 09 Ures e 13 escolas estaduais com 11 anexos. **O número total de alunos no Ensino infantil, Fundamental e Médio atendidos pelas escolas indígenas é de 1227 alunos.** As atendidas são: ▪ 4ª Ure - Marabá, que corresponde aos municípios de Bom Jesus do Tocantins, na Terra Mãe Maria; São Geraldo do Araguaia, na aldeia (SORORÓ); ▪ 5ª Ure - Santarém, aldeias (Ipaupixuna, Vila Franca, Jauarituba, Solimões, Lago da Praia, Caruci, Açaizal, Aningalzinho, Aminã, Cachoeira do Maró, Nova vista, Muratuaba, Camará); Belterra (Bragança e Takuara); Aveiro (Escrivão); ▪ 7ª Ure - Óbidos, município Oriximiná, aldeia (Mapuera); ▪ 12ª Ure - Itaituba, município de Jacareacanga, aldeias (Missão Cururu, Sai Cinzas, Caróçal Rio das Tropas, Posto Munduruku, Kato, Teles Pires, Karapanatuba,); Novo Progresso, aldeias (Baú e Pukanu ); ▪ 15ª Ure - Conceição do Araguaia, município de Cumaru do Norte, aldeia (Gorotire). 16ª Ure - Tucuruí, aldeia (Trocará); ▪ 17ª Ure - Capitão Poço, município de Santa Luzia do Pará (Terra Indígena Alto Rio Guamá); ▪ 18ª Ure - Mãe do Rio, município de Paragominas, aldeia (Barreirinha, Teko-Haw, Cajueiro); ▪ 21ª Ure - Parauapebas, aldeia (Djudjekô, Katete, ÔÔ D'JÁ); ▪ 22ª Ure - Xinguara, município de São Félix do Xingu, aldeia (Kokraxmor) (Pará, 2021, p. 572 - grifo nosso).

Sobre tais dados, chama-se atenção para o número de alunos assistidos pelas escolas indígenas geridas pelo estado, que totaliza 1.227 estudantes. De acordo com o documento, a educação escolar indígena também é fornecida por meio do Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME)<sup>35</sup>, criado pela Lei Nº 7.806, de 29 de abril de 2014. A respeito disso, de acordo

<sup>35</sup> Embora criado há mais de 40 anos, o SOME só foi sancionado em 2014, pela Lei nº 7.806, que estabelece o sistema como uma Política Pública Educacional do Estado, posto que o Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando, em linhas gerais, a ampliação do nível de escolaridade, a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e as diversidades



com a Seduc (2021), o SOME é uma das mais importantes políticas públicas elaboradas pelo governo do Pará no que diz respeito à interiorização da educação e como alternativa educacional não-urbana. O Sistema funciona em regime de parceria, onde o município fornece o espaço e a SEDUC é responsável pelos professores, pela alimentação escolar e por outros recursos pedagógicos.

A educação escolar indígena utiliza o Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que compõe o Sistema Modular de Ensino (SOME), como exposto nos artigos abaixo da supracitada lei, que:

**Art. 11. O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.**

**Art. 12. O Ensino Médio Modular Indígena em sua organização baseia-se em: I - especificidade e diferença, pois as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, tendo cada povo suas especificidades e devendo suas escolas serem diferenciadas das escolas dos não-indígenas; II - interculturalidade, uma vez que as escolas devem reconhecer as diversidades de saberes, promovendo situações de comunicação entre eles; III - bilinguismo, porque o uso da língua ancestral representa a preservação de suas identidades e é um direito assegurado aos povos indígenas; IV - globalidade do processo de aprendizagem; V - currículo baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena.**

Art. 13. O Ensino Médio Modular Indígena é desenvolvido através de blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por equipes de professores, sendo que cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo.

Art. 14. Os módulos são trabalhados respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas.

Art. 15. O Ensino Modular poderá ser implantado nas aldeias quando: I - não existir escola pública estadual de ensino médio; II - existir escola pública estadual de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão; III - estiver comprovada a demanda para criação de turmas com no mínimo doze e máximo quarenta, e demanda potencial para os anos seguintes; IV - houver manifestação favorável das lideranças indígenas para implantação do Ensino Modular; V - houver diagnose favorável da URE para implantação do Ensino Modular, devidamente convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

**Art. 16. Na Coordenação do Ensino Médio Modular Indígena será lotado um Coordenador Indígena na Escola Sede ou URE para atender o município com mais de cem alunos.** § 1º O Coordenador subordina-se à Coordenação de Educação Escolar Indígena e à Coordenação Estadual do SOME. § 2º Aplicam-se, no que couber, à coordenação do Ensino Médio Modular Indígena as atribuições do Supervisor Pedagógico do Sistema de Organização Modular de Ensino contidas no art. 10 desta Lei (Pará, 2014 - grifo nosso).

Hoje, o sistema conta com a matrícula de 1.143 alunos nas Ures:

4ª - Marabá, município de São Geraldo do Araguaia; 12ª - Itaituba e município de Jacareacanga; 5ª - Santarém, nos municípios de Santarém, Belterra, Aveiro; 7ª - Óbidos, município de Oriximiná; 16ª - Tucuruí; 18ª - Mãe do Rio, município de Paragominas. No total 9 municípios, 32 aldeias, 09 escolas, 80 turmas, 07 Ures (Pará, 2021).

---

existentes nas 144 cidades que compõem o estado, com vistas a resguardar, principalmente, a expansão de oportunidades para a população do interior, onde não há ensino regular (Pará, 2014).

Ressalta-se que tal sistema é oferecido apenas em cidades do interior do estado, onde não há ensino regular e busca-se a manutenção da educação escolar como um direito constitucional (Pará, 2021). Como sinalizado na lei, o SOMEI, busca atender princípios da educação diferenciada, pois, como destacado, ele determina que o ensino siga os preceitos de cada povo, primando pela interculturalidade, a especificidade, a diferenciação, o bilinguismo/multilinguismo e o convívio com a sua comunidade<sup>36</sup>. Porém, Silva e Silva (2023) chamam atenção para o fato de que, apesar de o Sistema Modular se mostrar fundamental para a ampliação do acesso à escolarização nas comunidades rurais do interior do estado do Pará, há ainda problemas que comprometem a qualidade do ensino ofertado, dentre eles os autores apontam “a limitação da capacidade da internet oferecida na zona rural” (Silva e Silva, 2023, p. 89).

No que toca à oferta de educação diferenciada, o DCEPA estabelece que deve ser elaborado material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial das escolas indígenas (Pará, 2021). Porém, como mostrado por Hoffmann (2021), o acesso a materiais didáticos diferenciados, não é uma realidade para a maior parte das escolas indígenas do estado. É o caso, por exemplo, da escola da aldeia Turedjam. Como mencionado no primeiro capítulo, o livro didático da disciplina de História é o mesmo utilizado nas escolas não-indígenas da cidade.

Segundo Hoffmann (2021), apenas 4 escolas, das 34 que responderam ao questionário do diagnóstico realizado pelo Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena, conseguiram elaborar algum material didático específico. Logo, observa-se que ainda há muito a avançar para que a implementação da política de educação escolar indígena na região sul e sudeste do Pará contemple efetivamente aquilo que o arcabouço legal prevê. Ainda falta avançar para que seja possível alcançar e/ou vivenciar uma educação escolar indígena diferenciada e distanciada do Mito da Caverna<sup>37</sup> de Platão problematizado por Krenak (2022).

---

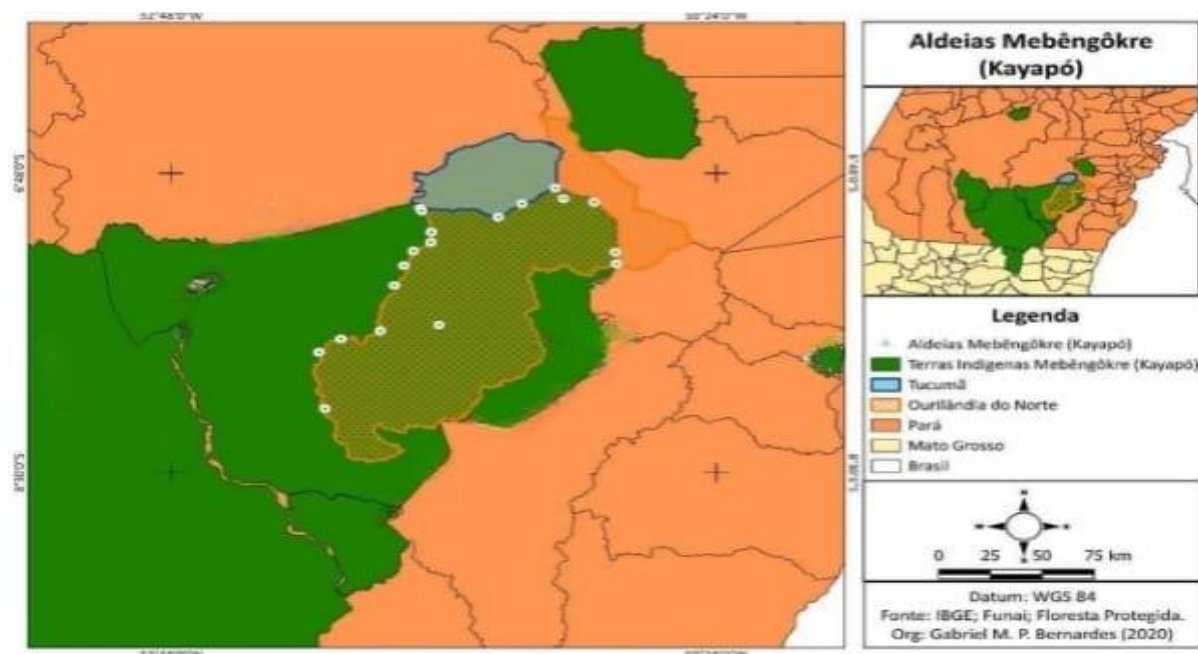
<sup>36</sup> “Sobre isso, é válido pontuar que no final do ano de 2024, o governo do Pará sancionou a Lei 10.820/2024”, que alterava o funcionamento do Sistema de Ensino Modular Indígena (SOMEI). Contudo, a lei foi alvo de fortes críticas e grande mobilização por parte tanto do movimento indígena, quanto da sociedade civil, sobretudo porque no entendimento do Ministério Público do Pará (MPPA) e das lideranças indígenas, entre elas a Ministra Sônia Guajajara, o estatuto ameaçava a educação escolar indígena, haja vista que ele, primeiro, ignorava a falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura dos espaços escolares, e segundo, por substituir a presença dos docentes pelo ensino à distância. A estes alunos, sem explicitar, por exemplo, como funcionaria este novo modelo de educação. Assim, diante dos protestos e do apelo social, em fevereiro de 2025, o governador do Pará, Helder Barbalho, revogou a lei e o SOMEI seguirá proporcionando o ensino presencial às comunidades indígenas.

<sup>37</sup> Krenak (2022), no lembra que na obra “A República”, Platão usa essa metáfora para apresentar/representar, primeiro, o mundo sensível, aquele que é vivenciado a partir dos sentidos e onde reside a falsa percepção da realidade; e segundo, para mostrar que a saída da caverna representa a busca pela verdade, ou o mundo inteligível,

## 2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM OURILÂNDIA DO NORTE

O município de Ourilândia do norte é responsável pela gestão da política de educação escolar em dezessete aldeias Mebêngôkre (Figura 9).

**Figura 9** - Mapa com destaque para as aldeias Mebêngôkre no município de Ourilândia do Norte, estado do Pará



**Fonte:** IBGE, FUNAI, Floresta Protegida. Org: Gabriel M. P. Bernardes (2020) [adaptado]

O Território Indígena Mebêngôkre em Ourilândia do Norte possui 1.224.487,92 ha e conta com uma população de 1.468 habitantes. Dito isso, este mapa é importante, pois nos auxilia a dimensionar o desafio que o município enfrenta, tanto do ponto de vista logístico, quanto estrutural, para proporcionar uma educação escolar indígena que reconheça e atenda o direito à diferença que a legislação nacional, estadual e municipal estabelece. De todo modo, ao contrário do que aponta o relatório do I Fórum de Educação Escolar Indígena das regiões Sul e Sudeste do Pará, a maior parte das escolas indígenas atendidas pelo município de Ourilândia do Norte possui estruturas que se assemelham às escolas da zona urbana, tal como pode ser observado na imagem abaixo.

---

aquele que só é alcançado por meio da razão. De acordo com o autor, a legislação brasileira, seja ela federal ou estadual, voltada para a educação escolar indígena, está presa na caverna e observa inerte às sombras das lideranças indígenas e de séculos de uma história segregadora, por não entender que a subjetividade está para além da teoria jurídica e pedagógica que compõe o cenário legislativo brasileiro (Krenak, 2022).

**Figura 10** - Escola Municipal Cacique Mroo Kayapó e Escola Ireoumunhi na aldeia Potikrere



Fonte: SEMED (2024)

São ao todo quatorze escolas geridas pela Coordenação de Educação Escolar Indígena, subordinada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essas escolas foram criadas por meio das Leis Municipais de nº 731/2019 e nº 780/2021, e são regidas por um único Projeto Político Pedagógico e por um calendário específico organizados pela SEMED<sup>38</sup>.

No que diz respeito ao quadro de professores atuando na educação escolar indígena do município, foi-nos informado, por meio da Secretaria de Educação do Município, que as escolas contam com professores indígenas, não-indígenas e monitores<sup>39</sup> (indígenas que atuam como intérpretes para auxiliar professores não-indígenas em sala de aula). O quadro abaixo apresenta a quantidade de alunos e professores, no ano de 2024, nas escolas atendidas pelo município<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Escolas criadas a partir das leis supracitadas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Pikêm, localizada na aldeia Pikênhtykre, às margens do Riozinho; Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Takangô Kaiapó, localizada na aldeia Ngôtajte, zona rural; Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Irepumunhti Kaiapó, localizada na aldeia Pótikrere, zona rural e; Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Ireá, localizada na aldeia Kenôngore, zona rural.

<sup>39</sup> A atuação dos monitores se deve ao fato dos Mebêngôkre falarem principalmente na sua língua materna.

<sup>40</sup> O pesquisador, no início do ano letivo de 2025, retornou à Secretaria de Educação do Município para obter o número de professores e alunos atualizados, no entanto, não obteve a informação solicitada.

**Quadro 3** - Número de escolas, alunos indígenas e de professores, em 2024, no município de Ourilândia do Norte, no estado do Pará

Nome da escola	Nº de professores	Nº de alunos
EMEF INDÍGENA TAKANGÔ KAYAPÓ	1	63
EMEF INDÍGENA MEBOTI-RE	5	50
EMEF INDÍGENA XIPOTIKRÊ	2	83
EMEF INDÍGENA PIKEM	1	14
EMEF INDÍGENA YDJYRE	1	24
EMEF INDÍGENA TUTO POMBO	3	46
EMEF INDÍGENA NGOTIRE	1	106
EMEF INDÍGENA IRE-A	1	94
EMEF INDÍGENA TURUMARÊ	3	17
EMEF INDÍGENA IREPUMUNHTI	1	25
EMEF INDÍGENA CACIQUE MRO-Ô KAYAPÓ	7	171
EMEF INDÍGENA MAMBORE	1	18
EMEF INDÍGENA BECA	1	15
EMEF INDÍGENA TOM KORE	4	12
<b>Número total de professores e alunos</b>	<b>32</b>	<b>738</b>

Fonte: SEMED/Ourilândia (2025)

Embora o quadro 3 nos forneça um número de 32 professores atuando na educação escolar indígena, não foi possível obter informações específicas sobre a quantidade de professores indígenas e não indígenas; bem como sobre as suas áreas de formação. No que toca ao vínculo estabelecido com o município, sabe-se, a partir de informações obtidas na SEMED que há professores contratados e professores concursados atuando nas aldeias.

O município possui um documento que reúne algumas diretrizes da política municipal de educação. Trata-se do Regimento da Educação Municipal, publicado em 2014<sup>41</sup>. Esse documento traz algumas menções à educação escolar indígena. Afirma, por exemplo, no artigo 75, que “[...] os métodos de ensino e aprendizagem deverão levar em consideração os interesses da comunidade indígena” e no artigo 78, que para promover a interculturalidade o currículo do Ensino Fundamental deve ser “composto por uma Base Nacional comum e uma parte diversificada, de acordo com as peculiaridades locais, regionais, culturais, sociais e econômicas

<sup>41</sup> Este documento está disponível em: <https://ourilandia.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/LEI-MUNICIPAL-No-615-2015.pdf>. Acesso: 20 mai. 2025.

da sociedade e clientela atendida”, como pode ser visto na figura 10 a seguir (Ourilândia do Norte, 2014, pp. 30-31).

**Figura 11** - Estrutura curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos da Educação Escolar Indígena<sup>42</sup>

ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE OURILÂNDIA DO NORTE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO VI  
ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS - 2015  
EDUCAÇÃO INDÍGENA  
DURAÇÃO DO MÓDULO - ANUAL: 45 MINUTOS

AMPARO LEGAL		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
LEI Nº 9394/96 - LEI Nº 114/2005 LEI Nº 11.274/2006	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	05	05	05	05	05	05	05	05	05
		Matemática	05	05	05	05	05	05	05	05	05
		Ciências Naturais	02	02	02	02	02	02	02	--	--
		Ciências Fis. e Biol.	--	--	--	--	--	--	--	02	02
		História	02	02	02	02	02	03	03	03	03
		Geografia	01	01	01	01	01	03	03	03	03
		Educação Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02
		Arte	01	01	01	01	01	01	01	01	01
		Língua Materna (Kayapó)	02	02	02	02	02	02	02	02	02
		Leitura e Produção Textual	--	--	--	--	--	02	02	02	02
PARTE DIVERSIFICADA	Estudos Amazônicos	--	--	--	--	--	01	01	01	01	
	CARGA HORÁRIA SEMANAL		20	20	20	20	20	26	26	26	26
CARGA HORÁRIA ANUAL		800	800	800	800	800	1.386	1.386	1.386	1.386	

No que toca à parte diversificada, esta é formada pelas disciplinas: Língua materna Kayapó, Leitura e produção textual e Estudos amazônicos não há nada no Regimento que oriente como elas devem ser introduzidas na sala de aula e/ou como promover a interculturalidade. Quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, Paula (1999) explica que a interculturalidade está

intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos. Não se propõe, por exemplo, que para garantir o caráter intercultural deva haver necessariamente professores não-índios e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula. Ou que o prédio da escola deva conter características arquitetônicas indígenas e ocidentais, ao mesmo tempo (Paula, 1999, p. 78).

Portanto, é importante ter em vista que apenas introduzir disciplinas diferentes da base comum, não garante que um currículo e/ou sua prática sejam interculturais. Afinal, trata-se de um processo de construção de saberes e por isso, que exige do professor imersão, conhecimentos e disposição. No que toca a interculturalidade, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do município de Ourilândia, que orienta a educação escolar indígena, apenas diz que ela deve ser incorporada no dia a dia da sala de aula, mas não fornece qualquer tipo de orientação ao professor sobre como tornar isso possível

<sup>42</sup> É válido pontuar que esta estrutura curricular não sofre alterações há 10 anos.



Em 2015, por meio da Lei nº 615, o município outorgou o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de dez anos, cujo conteúdo traça 20 metas e 320 estratégias para melhoria da educação oferecida no município. Chama atenção, que em nenhum dos 10 artigos da referida lei municipal, a educação escolar indígena seja mencionada, embora apareça em 46 pontos das metas a serem alcançadas (Ourilândia do Norte, 2015).

Dentre as metas, a de número 7 menciona “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o IDEB” (Ourilândia do Norte, 2015, p. 35). Por sua vez a estratégia 7.14, estabelece que dentre as medidas para alcançar esse objetivo está “Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas de ensino nacionais e internacionais” (Ourilândia do Norte, 2015, p. 39). Entretanto, de acordo com o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação, essa estratégia, ainda não foi realizada porque “Até a presente data não houve solicitação de atendimento diferenciado para populações do campo e/ou indígenas, mas cabe lembrar que a constituição já constitui para essa comunidade essa garantia” (Ourilândia do Norte, 2015, p. 41).

Outra estratégia relacionada a meta de número sete do PME de 2015, e que, segundo relatório de avaliação, está em andamento é a estratégia 7.29, que aponta para a necessidade de

Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (Ourilândia do Norte, 2024, p. 42).

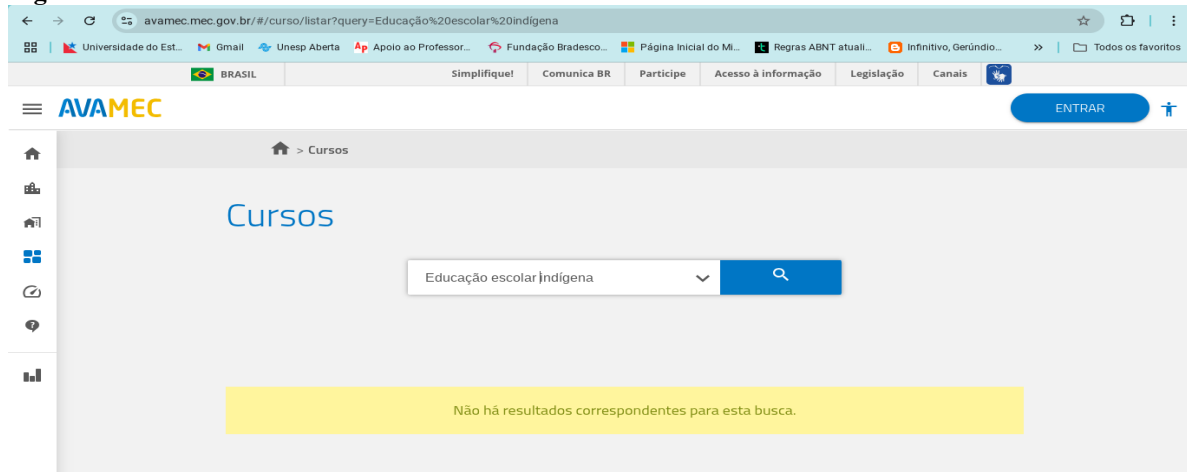
Todavia, mesmo com a efetivação do Documento Curricular da Rede Estadual pelo Sistema Municipal de Educação, o município de Ourilândia do Norte, responsável pela constituição de regimento próprio para a Educação Indígena Kayapó, ainda não finalizou o currículo para a educação escolar indígena. Tampouco há materiais didáticos específicos disponíveis.

Em relação a demora para efetivação de algumas metas o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação, enfatiza que existem necessidades que podem ser atendidas com maior brevidade, mas que outras impõem dificuldades maiores (Ourilândia do Norte, 2024). Não fica claro, entretanto, quais são as dificuldades que precisam ser superadas.

Consta ainda nesse documento que a secretaria de educação incentiva e oferta a formação continuada para os professores por meio de curso presencial, no início do ano letivo.

No decorrer do ano, de acordo com o documento, os docentes contam com acompanhamento da Coordenadora de Educação e também é disponibilizado acesso a plataforma AVAMEC, que oferece cursos sobre diferentes assuntos. A respeito dessa plataforma, destaca-se, entretanto, que ela não possui formação voltada para a educação escolar indígena, ou que abarque a história indígena, como visto na figura 12 abaixo.

**Figura 12 - Plataforma AVAMEC**



Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/#/>

No que toca aos desafios que se colocam para a prática docente, para além da falta de material didático específico, a distância de algumas aldeias da zona urbana e a falta de formação inicial dos professores, a diferença linguística entre alunos e professores é certamente uma das dificuldades que emerge com mais frequência tanto na bibliografia, quanto nas entrevistas que foram realizadas para efeito desta pesquisa. Mesmo com a atuação dos monitores indígenas, o estudo da língua mebêngôkre pelos docentes parece se colocar como uma das condições para entender melhor a cultura e as expectativas mebêngôkre, de modo a conseguir planejar e executar melhor as aulas. Sobre o aspecto linguístico, Mendes (2018) traz o relato do professor Carlos Alberto de Souza, então lotado na escola Beca, localizada na Aldeia Piokrotiko. Ao justificar que utilizava como auxílio uma gramática produzida por missionários na década de 1970, o docente destacou

Sei bem que esta gramática foi escrita pelo SIL e sei bem o que essa missão significou, mas não posso deixar de usá-la. Pois, **não sei falar a língua Kayapó e sei que não conseguirei aprender a falar de uma hora para outra**. Metodologicamente, a gramática me ajudou. Eu sei que aqui, em Ourilândia, não existe educação indígena, nós somos simplesmente mandados para aldeia, sem absolutamente nenhuma formação, lá quem puder aprenda.

Há um descaso com a educação indígena, temos muitos professores bons, que já estão há um tempo na estrada, mas aprenderam por profissão mesmo, mas a secretaria do município não se incomoda, com a educação indígena, isso eu constatei (Mendes, 2018, p. 65 - grifo nosso).



Como visto, a introdução à língua mebêngôkre é uma das preocupações principais dos professores que atuam nas escolas indígenas. Por isso, o curso de formação continuada, oferecido pela secretaria de educação do município, é de suma importância para os professores não indígenas. A respeito disso, sabe-se que essa formação, cuja duração é de uma semana, costuma acontecer no início de cada semestre e conta com a participação de professores indígenas e de uma missionária que atua na evangelização dos kayapós há algumas décadas.

Sobre as iniciativas de formação continuada para professores que atuam em escolas indígenas, a professora que aqui será chamada de “A”, pedagoga e há 30 anos, e entrevistada para esta pesquisa explicou que

[...] A gente teve no início do ano a formação pedagógica para os professores da educação escolar indígena. Vieram duas professoras, a professora Eunice e uma professora de São Félix [...]. E a gente também teve um curso, um Mebengokre, que teve uma duração de 160 horas. Instrumental, no caso [...], a professora Eunice passou para os professores indígenas e não indígenas atividades de repetição das palavras (A, professora na aldeia Turedjan, entrevista dia 23 de novembro de 2024).

Por sua vez, a professora que aqui será chamada de “B”, também pedagoga e que há três anos trabalha com a educação escolar indígena, quando perguntada sobre como se dá a formação dos professores em relação à língua materna e as demais assuntos que ela julga importante para as atividades em sala de aula<sup>43</sup>, buscou enfatizar alguns aspectos do curso oferecido:

[...] O nome da professora é Eunice<sup>44</sup>, ela conhece a fundo a cultura. Ela é missionária, [...] ela sabe a língua perfeitamente. É sempre ela que vem nessas formações, mas tem outro professor que já veio para administrar uma outra uma outra disciplina, mas a língua mesmo, é ela que manda (B, professora na aldeia Turedjan, entrevista dia 23 de novembro de 2024).

Por outro lado, se um dos princípios da educação escolar indígena é a participação ativa da comunidade, a não participação indígena no Conselho Municipal de educação faz crer que os espaços de diálogo e de participação, com vistas a superação dos desafios que atualmente se colocam, ainda precisam ser aprimorados.

---

<sup>43</sup> Não houve explicação sobre o formato das formações e de que forma elas ocorrem, mas foi informado que quem administra as formações é a missionária Eunice, que vem outros professores (não foi informado o que eles ensinam), mas quem direciona a formação é a missionária. A professora Antônio disse que nessas formações a Secretaria direciona, também, como se deve agir na aldeia, o que pode e o que não pode fazer para não criar tensão na aldeia.

<sup>44</sup> Como visto no portal da Convenção Batista Conservadora, disponível em: <https://www.portalbatista.com/noticias/missionaria-ministra-em-curso-biblico-para-mulheres-indigenas>, a missionária Eunice é responsável, também, por evangelizar as mulheres Kayapós do município de Ourilândia do Norte.

### **CAPÍTULO 3 - A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DA ALDEIA TUREDJAN**

Depois de termos discutido alguns aspectos da implementação da política de educação escolar indígena na região sudeste do estado do Pará e, de forma especial, no município de Ourilândia do Norte, no presente capítulo problematizamos o ensino de história na EMEF Indígena Cacique Mro-ô Kayapó, localizada na aldeia Turedjam. O objetivo é analisar desafios e possibilidades que perpassam o ensino de história e a prática de professores não indígenas nessa instituição.

Para construção da análise recorreu-se a alguns documentos, como o PPP, o calendário que orienta as atividades da escola, bem como o livro utilizado nas aulas de história. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras que lecionam na escola Cacique Mro-ô Kayapó e, posteriormente, devido a necessidade de ter referências sobre como os próprios indígenas pensam a educação hoje oferecida aos Mebêngôkre em Ourilândia, conversei com dois professores indígenas. As entrevistas, em todos os casos, foram antecedidas pela explicação da problemática e dos objetivos da pesquisa.

Em relação ao perfil dos entrevistados, trata-se de pessoas com idades entre de 35 a 65 anos. As duas professoras não-indígenas possuem formação em pedagogia. Com vistas a resguardar as docentes, optou-se aqui em omitir seus nomes. A professora “A” tem 65 anos, é concursada e uma das professoras mais antigas do quadro docente do município, atuando na educação escolar indígena. Área em que atua desde o tempo em que trabalhou na FUNAI, o que contabiliza 30 anos de atuação no magistério. A segunda entrevistada, professora “B”, possui 50 anos e atua há quatro na educação escolar indígena, através de um contrato temporário. Uma entrevista ocorreu no recesso escolar, período no qual a professora B, que trabalha em uma aldeia distante, se desloca para a cidade. A outra entrevista aconteceu na cidade, pois a professora “A”, pela idade, atualmente cumpre sua carga horária na SEMED. Ambas as docentes já atuaram na aldeia Turedjam. Destaca-se, portanto, que não foi possível acessar docentes formados em história vinculados à escola em questão, devido a professora responsável pela disciplina optar por não ceder entrevista para a pesquisa.

Em relação às entrevistas com os professores indígenas, estas ocorreram de maneira remota, via telefone, devido à distância entre o pesquisador e seus entrevistados. Posto que eles, no momento da conversa, estavam em suas respectivas aldeias. O primeiro entrevistado foi Bep Punu Kayapó, primeiro indígena a defender um trabalho acadêmico na Unifesspa, em língua nativa. Ele é formado em Educação no Campo. O segundo entrevistado foi Bep Krit, estudante

de pedagogia, atuando na educação escolar indígena desde 2011. Estas entrevistas aconteceram com agendamento prévio para que eles se sentissem à vontade para falar.

Os documentos oficiais, como o PPP e o Regimento das escolas do município não permitem acesso a uma série de aspectos sobre como tem se dado a implementação da política de educação escolar nas aldeias. Preocupado com essa constatação, senti que era fundamental conhecer um pouco da realidade do funcionamento da escola na aldeia. Em virtude de eu não ter conseguido licença do trabalho para a realização da pesquisa, não foi possível realizar uma pesquisa de campo que possibilitasse uma imersão no cotidiano da escola. Não foi possível também acompanhar as aulas de história porque elas coincidiam com os meus horários de trabalho. Buscando minimizar ao menos um pouco essa lacuna, fiz quatro pequenas visitas acompanhado pelo professor Bep Punu Kayapó, que me foi indicado por seu primo, Tuto Kayapó. Na época, Tuto trabalhava na secretaria de educação escolar indígena do município. Ele era responsável pelo censo escolar, pela matrícula e toda a parte burocrática das escolas indígenas. Na ocasião, ele me encaminhou o contato de Bep Punu, que, segundo ele, era a pessoa mais indicada a me ajudar no que eu queria, pois o primo era professor e articulador entre a Secretaria Municipal de Educação e das Aldeias.

Após contato por celular, marquei de encontrar com o professor indígena Bep Punu Kayapó na secretaria municipal de Ourilândia do Norte. Chegando no local combinado, me apresentei e falei sobre minha pesquisa. Demonstrando certa felicidade, Bep relatou que é mestrando do programa de Direito em Educação da UFPA. Após conversarmos, fui convidado para acompanhá-lo, numa terça-feira, para conhecer a escola da aldeia Turedjam. No dia 21 de maio de 2024, saímos às 18h com destino à aldeia. Após cerca de uma hora chegamos na ponte de madeira sobre o rio Branco, que limita a TI Kayapó e áreas particulares. Logo na entrada havia uma barraca coberta por lonas e redes e vários indígenas que protegiam a entrada. Havia um arame de aço atravessado na ponte para impedir a entrada de pessoas não autorizadas.

A escola não está integrada ao restante da aldeia, sendo separada por um muro<sup>45</sup>. Sentei ao fundo da sala de aula enquanto o professor Bep Punu ministrava a aula de língua nativa para turma do ensino médio. O professor explicava o conteúdo em língua materna para os alunos. Depois, traduzindo Bep explicou que falava aos estudantes a importância de eles lerem para poderem se comunicar melhor com os não índios. Depois fomos convidados para irmos para uma sala do outro lado do corredor, fomos apresentados para turma, nela uma professora

---

<sup>45</sup> Segundo relato esse muro foi construído para impedir familiares de consumir a merenda escolar destinada a atender aos alunos.

ministrava aula para turma EJA da 4ª etapa.

Exposto isso, convém mencionar que o capítulo está organizado da seguinte maneira: no primeiro subtópico “O ensino de história na educação escolar indígena”, problematiza-se aspectos que perpassam o ensino de história no contexto da educação escolar indígena. Em seguida, no subtópico “A escola da aldeia Turedjam” aspectos estruturais e da organização pedagógica da EMEF Indígena Cacique Mro-ô Kayapó. O terceiro subtópico, “Ensino de história e as experiências docentes não indígenas nas escolas Mebêngôkre”, reúne relatos de professores indígenas e não-indígenas que atuam em escolas indígenas Mebêngôkre, como a da aldeia Turedjam. Por meio das experiências e reflexões desses professores procura-se problematizar estratégias de ensino e desafios encontrados na prática cotidiana nessas escolas.

O último subtópico, *Produto*, apresenta um aplicativo, estruturado e criado para ser utilizado e atualizado tanto pelos docentes quanto pelos alunos da escola EMEF Indígena Cacique Mro-ô Kayapó, foco desta pesquisa. Tal ferramenta foi idealizada, primeiro, a partir de questões colocadas pelos docentes entrevistados, como o interesse dos alunos indígenas pela tecnologia. Além disso, acredita-se que a utilização do aplicativo em sala de aula pode contribuir para o registro da cultura, da oralidade e da memória Mebengokre Kayapó, a partir do protagonismo dos discentes nesse processo.

### 3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O estudo da história na escola incorpora problemáticas do conhecimento histórico e questões próprias ao saber pedagógico, às tradições escolares, à realidade cultural de professores e alunos ao anseio da comunidade (RCNEI, p.196). Atualmente, dependendo do contexto de cada escola, é preciso repensar que tipo(s) de identidade(s) está sendo formada através do currículo escolar e qual sua importância para cada realidade social (RCNEI, p. 197). É importante considerar também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas. No que diz respeito ao ensino de história, Marcela de Liz (2022) explica que

A História hoje tem um compromisso muito importante com os povos originários, pois, imbuída de novas perspectivas, deve estar aberta para as narrativas dos povos conquistados e por ela marginalizados. Não basta mudar a nossa forma de escrever a História incluindo personagens por ela antes esquecidos, mas também, se transformar enquanto ciência através da perspectiva desses povos, e mais além, permanecer aberta às narrativas indígenas, seu protagonismo, respeitando sua cultura e sua voz” (Liz, 2022, p. 44).

Como já mencionado, ainda são poucos os estudos que se debruçam sobre o debate do ensino de história em contextos indígenas. Um texto pioneiro, nesse sentido, é um artigo escrito

pela historiadora Circe Bittencourt, em 1994, intitulado “Ensino de História para Populações Indígenas”. A autora chama atenção para o fato de que ao “se introduzir os estudos de história para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relação estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência” (Bittencourt, 1994, p.106). A autora prossegue sugerindo procedimentos para a construção de uma proposta de estudo da história nas escolas indígenas. Ela enfatiza a necessidade de uma exaustiva investigação da realidade social do povo a quem a proposta se destina. Afinal existe uma diversidade de experiências educacionais e diferentes expectativas em relação à cultura escolar que estão vinculadas às realidades históricas de cada um. Portanto, quando se tem em vista a atuação de professores não indígenas, a formação continuada ganha uma importância fundamental.

Para o professor não-indígena, a formação deve ser um processo de “desaprendizagem” e reaprendizagem, que o leve a questionar suas próprias concepções sobre a história e a alteridade, buscando uma postura de escuta e aprendizado mútuo (Krenak, 2020). Isso implica em romper com a visão do professor como detentor do conhecimento e abraçar o papel de mediador intercultural, capaz de construir pontes entre diferentes racionalidades e temporalidades, promovendo uma verdadeira pedagogia do encontro (Freire, 1996).

Nesse contexto, a formação de professores assume uma desafiadora relevância ao se pensar em um processo de preparação acadêmica que esteja em sintonia com as exigências de uma educação diferenciada. A construção de um aparato pedagógico para o fortalecimento cultural, tem que ser pensado no currículo como tarefa de valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais, bem como do seu papel na efetivação e respeito ao diferenciado das sociedades indígenas e o relacionamento destas com a sociedade nacional (Monteiro; Mascarenhas, 2020, p. 3).

Nesse sentido, a formação de professores emerge como um pilar essencial para superar os desafios que a educação escolar indígena coloca. Para efetivação das diretrizes legais não basta apenas a boa vontade; é imperativo uma formação que muna os docentes de consciência e ferramentas que lhes permita atuar numa perspectiva intercultural, nos termos propostos Catherine Walsh (2009). Isso significa ir além de um simples conhecimento sobre as "culturas indígenas". Segundo Cohn (2001) é preciso que os professores em formação e na pós-formação, sejam eles indígenas ou não-indígenas, sejam capacitados a dialogar e fazer dialogar diferentes cosmovisões, saberes e epistemologias. A autora enfatiza, nesse sentido, que as concepções de tempo, causalidade e linearidade histórica, muitas vezes implícitas na historiografia ocidental, podem não se alinhar às cosmologias indígenas, que frequentemente operam com temporalidades cíclicas, míticas ou plurais (Cohn, 2001).

Nos documentos que estabelecem diretrizes para a prática docente na educação escolar indígena, a disciplina de História é concebida como um componente curricular que deve respeitar a memória, a identidade, a cultura e a língua de cada povo, permitindo a construção de conhecimentos a partir de suas próprias referências e temporalidades. Todavia, como visto até aqui, embora os documentos tracem um arcabouço legal favorável, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta resistências e desafios práticos, que demandam uma atuação mais efetiva dos gestores e uma formação docente alinhada a esses preceitos (Monteiro; Mascarenhas, 2020).

A escassez de materiais didáticos específicos, adequados às especificidades de cada povo, também é um problema crônico. Há ainda a dificuldade de conciliar currículos nacionais, muitas vezes engessados, com os projetos pedagógicos singulares de cada escola indígena (Monteiro; Mascarenhas, 2020). Além disso, a tradição oral de transmissão do conhecimento, exige uma flexibilização das metodologias escolares, que historicamente priorizam a escrita. Isso cria um desafio de tornar possível a transposição didática sem descaracterizar esses saberes (Krenak, 2020).

Ao refletir sobre especificidades que envolvem o ensino de história em contextos indígenas, Bergamaschi e Medeiros (2014), discutindo a relação entre História e Memória em uma escola Kaingang, explicam que nas sociedades tradicionais as memórias estão preservadas através dos mais velhos e essas memórias são invocadas e recriadas permanentemente. Assim, nas comunidades indígenas, a memória e história se confundem, de acordo com as autoras. A memória e a tradição são requisitadas e oferecidas como história.

A familiaridade com essas memórias e suas formas de transmissão é importante, portanto, para que seja possível ao professor fazer uma análise adequada do material didático que a escola dispõe e das metodologias de ensino mais adequadas. Afinal, como já mencionado, boa parte das escolas indígenas não dispõem de material didático diferenciado. Os livros de história usados nessas escolas são frequentemente os mesmos utilizados nas escolas não indígenas e, portanto, pautados em uma concepção hegemônica de história e sujeitos. Assim, em alguns casos, é possível que haja discrepâncias entre a maneira como um povo pensa determinado evento histórico e aquilo que está presente nos livros que chega às escolas. É o caso da participação do povo Terena na guerra do Paraguai. Nos livros convencionais, essa participação costuma ser negligenciada, mas a tradição oral desse povo é rica em relatos nesse sentido (Palmquist, 2018).

Para Edson Kayapó e Tamires Brito (2014) é preciso levar em consideração que a história indígena nem sempre tem registros escritos e vem sendo através do tempo contada por

não-indígenas, sendo frequentemente ocultada da história oficial de municípios e estados. São necessárias, assim, novas narrativas. E o ensino de história pode colaborar nessa construção, tendo os próprios indígenas como protagonistas dessas atividades, através de um trabalho pedagógico de reconstituição das memórias locais, envolvendo alunos, professores e a comunidade indígena em geral (Kayapó; Brito, 2014).

Segundo o RCNEI é preciso que nos currículos, a elaboração de propostas para o ensino História encare o que já existe e, ao mesmo tempo, produza algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercâmbio, lutas e antagonismos, em seus diversos aspectos culturais, territoriais e suas particularidades na construção de relações entre passado e presente (Brasil, 1998).

A formação de professores para a educação escolar indígena transcende, portanto, a mera capacitação técnica, configurando-se como um imperativo ético e político, especialmente no ensino de História. A necessidade premente não é apenas de transmitir conteúdos, mas de capacitar o docente a atuar em um contexto de pluralidade de saberes e epistemologias (Candau, 1997). Nesse sentido, Walsh (2009), ao discutir a interculturalidade crítica, oferece um arcabouço fundamental, posto que para a autora, a interculturalidade não pode ser reduzida a um simples diálogo folclórico entre culturas, mas deve ser um projeto político que questiona as estruturas de poder coloniais e neocoloniais que historicamente subalternizaram os conhecimentos indígenas. Assim, a formação docente deve capacitar os professores a reconhecer e valorizar as narrativas históricas próprias de cada etnia, entendendo a história não como um fato linear e universal, mas como um campo de disputas e ressignificações, onde a memória indígena emerge como resistência.

Passaremos agora a buscar identificar e analisar aspectos que perpassam o ensino de história e a prática docente na escola Turedjam.

### 3.2 A ESCOLA DA ALDEIA TUREDJAM

Como visto até aqui, o papel da educação escolar indígena consiste em afirmar os direitos dos povos indígenas, promovendo a valorização da língua, da cultura e dos saberes tradicionais, os quais são transmitidos por meio de práticas sociais cotidianas. Pode-se afirmar, assim, que tais elementos são fundamentais para a (re)construção da identidade indígena. No campo educacional, percebe-se que a consolidação de diretrizes que possibilitaram e possibilitam a criação de uma escola indígena diferenciada fomenta não só novas práticas e novos recursos didáticos (que funcionam como mediadores entre a educação escolar e as

vivências da aldeia), mas também novos debates, principalmente dentro da seara acadêmica. Esses progressos, por sua vez, são frutos da luta contínua dos povos indígenas (Capiberibe, 2014).

Dito isso, a aldeia Turedjam conta com uma escola municipal, que foi criada pelo decreto nº 032/2011, a fim de atender as crianças em idade escolar. A escola está localizada aos fundos da aldeia. Recebeu primeiramente o nome de EMEF Bep Nothi Kayapó, que, posteriormente, em 2018, foi alterado para EMEF Indígena Cacique Mro-ô Kayapó (Figura 13). A unidade escolar oferece o ensino infantil, o ensino fundamental I e II, e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para anos iniciais do ensino fundamental e recentemente o ensino médio noturno.

**Figura 13** - Imagem da fachada da Escola Indígena Cacique Mro-ô



**Fonte:** Site da Prefeitura Municipal de Ourilândia do Norte


A estrutura da Escola Cacique Mro-ô é composta por uma área descoberta (para práticas desportivas), sanitário dentro da unidade, refeitório, dependências com acessibilidade, sala de professores, poço artesiano, energia elétrica e quatro salas de aula. A escola dispõe de poucos equipamentos tecnológicos, como um computador *desktop*. O prédio da antiga escola serve como alojamento para alguns professores não-indígenas que permanecem durante a semana na aldeia. Ao todo, dezesseis profissionais trabalham na escola Indígena Cacique Mro-ô Kayapo: quatro professores não indígenas com formação em pedagogia, que pertencem ao quadro efetivo da secretaria de educação e doze indígenas (cinco deles atuam como Agente de Serviços Gerais (ASG) e sete como monitores, um desses monitores possui magistério).

Sobre os alunos que frequentam a escola Turedjam, sabe-se que eles são formados por indivíduos de diferentes faixas etárias dessa comunidade. Ademais, de acordo com dados



obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no ano de 2024, a distribuição de alunos entre as séries, encontra-se organizada tal como mostra a figura 14.

**Figura 14** - Relação de turmas e total de alunos no ano de 2024 da EMEF Indígena Cacique Mro-ô Kayapó

<div><div>ESTADO DO PARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE OURILÂNDIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EMEF INDÍGENA CACIQUE MRO-Ô KAYAPO</div></div>									
RELAÇÃO DE TURMAS - ANO LETIVO 2024									
ID	TURMA	ETAPA	TURNO	MODALIDADE	MAIS EDUCAÇÃO	ENVIAR CENSO	QUANTIDADES		
							DISCIPLINA	DOCENTE	ALUNOS
112	IPMR01 - PRE I E II	JARDIM UNI	MANHÃ	REGULAR	NÃO	SIM	5	0	17
113	F1MR01 - 1º ANO	1º ANO INDIG	MANHÃ	REGULAR	NÃO	SIM	8	0	14
114	FMTR01 - 2º 3º ANO	ME(1ºAO5º)INDIG	TARDE	REGULAR	NÃO	SIM	8	0	32
115	FMMR01 - 4º 5º ANO	ME(1ºAO5º)INDIG	MANHÃ	REGULAR	NÃO	SIM	8	0	21
116	FMMR01 - 6º 7º ANO	ME(6ºAO9º)INDIG	MANHÃ	REGULAR	NÃO	SIM	10	0	22
117	FMTR01 - 8º 9º ANO	ME(6ºAO9º)INDIG	TARDE	REGULAR	NÃO	SIM	10	0	13
118	FEJANR01 - EJA	EJA P 4ª ETAPA	NOITE	EJA	NÃO	SIM	8	0	22
TOTAL DE		7					TOTAL DE		
							141		

**Fonte:** Informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ourilândia do Norte

Por meio desta figura é possível analisar a relação de turmas do ano letivo de 2024 da EMEF Indígena Cacique Mro-ô Kayapó, localizada na aldeia Turedjam. O documento detalha a estrutura de ensino da escola, que atende a uma diversidade de níveis educacionais, desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise dos dados revela a existência de sete turmas distintas, totalizando 141 alunos. É possível observar a modalidade de ensino diferenciada, com a designação "INDIG" para as turmas do 1º ao 9º ano, indicando a especificidade da educação oferecida aos alunos indígenas. As turmas estão distribuídas em três turnos: matutino (manhã), vespertino (tarde) e noturno (noite). A maioria das turmas opera na modalidade "REGULAR", com exceção da turma de EJA, que é identificada especificamente.

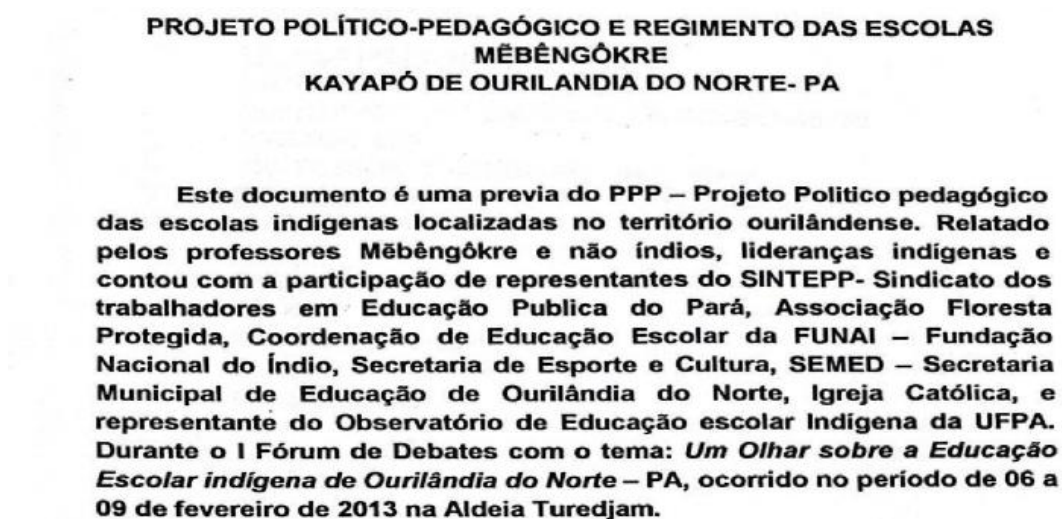
O documento também fornece informações sobre a estrutura administrativa e pedagógica. A coluna "ENVIAR CENSO" indica que todas as turmas foram cadastradas no Censo Escolar, o que é fundamental para o planejamento e a alocação de recursos. No entanto, a coluna "DOCENTE" mostra o valor "0" para todas as turmas, o que sugere que os professores não foram individualmente listados neste relatório ou que há uma pendência na informação. A coluna "DISCIPLINA" apresenta a quantidade de disciplinas por turma, variando de 5 a 10. A coluna "MAIS EDUCAÇÃO" indica que nenhuma das turmas participa do programa "Mais Educação"<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> O Programa Mais Educação foi uma política pública implementada pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de promover a educação integral e ampliar a jornada escolar em instituições públicas. Voltado especialmente para a redução da evasão e a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, o programa oferecia atividades pedagógicas e extracurriculares no contraturno. Implementado entre 2007 e 2016,

Em suma, o documento ilustra a organização educacional da escola indígena Cacique Mro-õ Kayapó, evidenciando os níveis de ensino e a modalidade. Ele oferece uma visão geral da estrutura de turmas e da quantidade de alunos, servindo como um registro formal da organização escolar para o ano letivo em questão.

A Escola Cacique Mrô-o não possui um PPP próprio, existe um único documento para o conjunto de escolas Mebêngokrê que são atendidas pela secretaria municipal de educação de Ourilândia: Turedjam, Kubenkrankenh, Aúkre, KôkôKuêdja, Kranhkrô e Piokrotikô (Juarí). O documento foi elaborado no ano de 2013, e de acordo com a coordenadora da Educação Escolar Indígena da SEMED foi construído pela equipe responsável pela coordenação indígena da época. No entanto, embora o texto mencione a participação de representantes de instituições e de lideranças indígenas no processo de sua construção (ver figura 15), ele não deixa claro como e qual foi a participação dos diferentes sujeitos.

**Figura 15** - Trecho do Projeto Político Pedagógico e regimento das escolas Mebêngokrê



**Fonte:** Secretaria Municipal de Ourilândia do Norte

De acordo com o PPP das escolas Mebêngôkre, as unidades por ele regidas dispõem de ensino regular e especial, possuindo as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Língua Materna (Kayapó), Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Ciências Física e Biologia, Leitura e Produção Textual e Estudos Amazônicos. Essas disciplinas integram a grade do ensino básico (até o fundamental II). Observa-se que, além das disciplinas convencionais da base comum, a unidade escolar dispõe da disciplina de língua indígena.

---

foi posteriormente substituído pelo Novo Mais Educação, que manteve a premissa da ampliação da jornada escolar, mas com uma concepção diferenciada de educação integral (Brasil, 2009).

Ainda de acordo com o PPP, o objetivo das escolas indígenas Mebêngôkre é, além da formação básica, a promoção do fortalecimento da cultura indígena, dos valores históricos, éticos, morais, linguísticos e outros. O calendário da unidade escolar é específico, observando as demandas das comunidades Mebêngôkre, como o respeito às festas culturais, a exemplo do Ritual do Menino Guerreiro (*Bemp*) e do Ritual da Tocandira (*Ereke*). Afinal, esses eventos constituem também ocasiões de aprendizado e formação para os Mebêngôkre (Ourilândia do Norte, 2013).

Ao observar o texto do PPP tem-se a percepção de que a sua elaboração visou atender a parâmetros legais relacionados à política de educação escolar indígena. Contudo, não é possível identificar a participação efetiva dos Mebêngôkre em sua elaboração. Do mesmo modo, no que toca à forma de organização dos conteúdos percebe-se que, com exceção da disciplina “língua indígena”, eles estão organizados na mesma lógica disciplinar observada nas escolas não-indígenas.

A respeito disso, tendo em vista que é o PPP que define a identidade e os objetivos da escola, o professor indígena Bep-Krit Kayapó, que atua há 15 anos na educação escolar indígena, demonstra perceber limitações no modelo de escola oferecido aos Mebêngôkre. Ele enfatiza que

**O nosso povo kayapó Mebêngôkre, a gente precisa de uma educação diferenciada, que falam que a educação é diferenciada, mas a educação não é diferenciada.** A gente queria que nossas escolas fossem do nosso jeito mebêngôkre, mas não está sendo do nosso jeito, como a gente queria. **A nossa escola poderia ensinar a cultura mebêngôkre, porque algumas coisas já estão esquecendo** (Bep-Krit Kayapó, professor indígena na aldeia Turedjam, entrevista dia 30 de abril de 2025 - grifo nosso).

A fala de Bep-Krit Kayapó, faz crer que nem sempre ou nem todas as comunidades indígenas e professores são ouvidos.

### 3.3 ENSINO DE HISTÓRIA E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NÃO INDÍGENAS NAS ESCOLAS MEBÊNGÔKRE

A busca por pesquisas específicas sobre o ensino de história e as experiências docentes não indígenas nas escolas mebêngôkre revelou uma lacuna na literatura acadêmica diretamente focada nessa temática particular. No entanto, estudos mais amplos sobre a atuação de professores não indígenas em contextos de educação escolar indígena no Brasil, como visto no capítulo anterior, apontam para desafios e nuances importantes que precisam ser exploradas.

Desse modo, no que diz respeito às diretrizes referentes ao ensino de história contidas

no PPP das escolas Mebêngôkre, observa-se que elas seguem parâmetros semelhantes aos comumente observados em PPPs de outras escolas indígenas. O documento menciona, por exemplo, a necessidade de se dar ênfase para as questões históricas do povo Kayapó, incluindo a cultura, a própria história, questões identitárias, representações e outros valores que formam a representação social deste povo, sem deixar de lado o manejo de questões históricas nacionais<sup>47</sup>. É preciso destacar, entretanto, que a escola não possui um currículo diferenciado e o livro didático utilizado é o mesmo distribuído nas escolas regulares do município. Assim, tendo em vista a atuação de professores não-indígenas e sem formação em história, somos instigados a pensar se e como essas conexões têm acontecido na prática.

Isto porque, em relação a prática de professores não indígenas, o intelectual Vherá Poty Benitez, do povo Guarani, em entrevista para a revista História Hoje, em 2012, já destacava que:

A implementação da Lei 11.645/2008 requer alguns movimentos dos professores: em primeiro lugar a sensibilidade para reconhecer a necessidade e a importância do tema, inclusive para possibilitar aos alunos um encontro com a ancestralidade ameríndia (Benitez, 2012, *apud* Bittencourt e Bergamaschi 2012, p. 14).

Como pode ser percebido, Vherá, de forma visionária, já reconhecia, na década passada, que os professores não indígenas necessitariam de muito estudo, pois é inegável que há um desconhecimento do tema que precisa ser tratado com profundidade, trazendo-o para o centro das preocupações e reflexões na escola e nas aulas de História. Nesse sentido, devemos questionar, como assim o fez Selva Guimarães Fonseca e outros autores (2016), acerca de quais concepções de história e de cidadania estão sendo forjadas atualmente. Quais memórias e identidades se privilegiam nas narrativas, currículos e legislações? É necessário refletir como os cursos de formação têm munido os professores de repertório e de ferramentas para lidar com o ensino da disciplina em contextos de diversidade cultural e étnica.

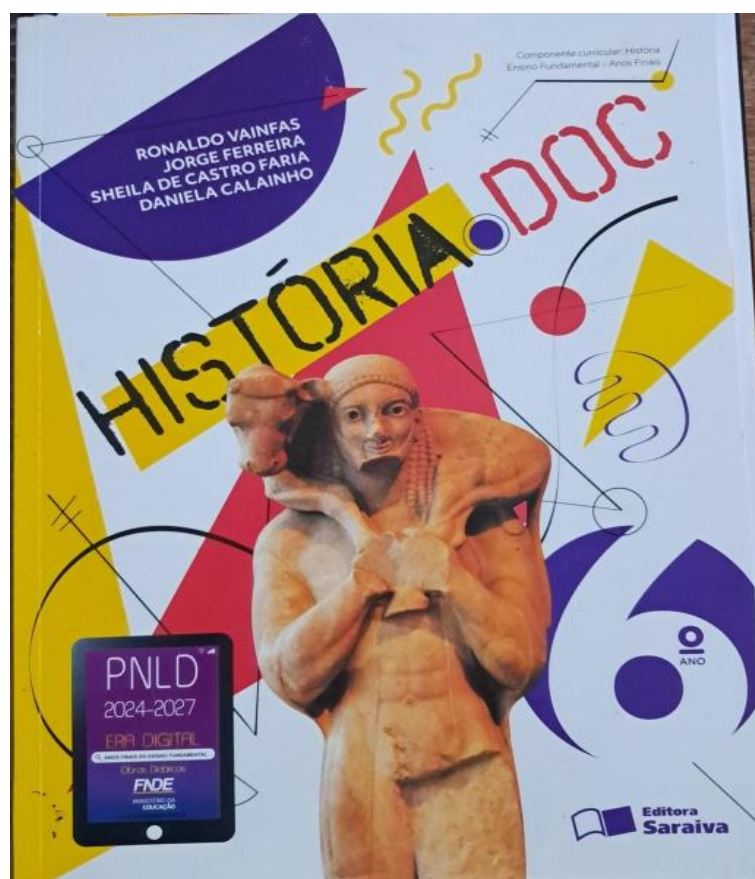
A atuação de professores não-indígenas em escolas indígenas, portanto, emerge como um espaço privilegiado para pensarmos sobre essas questões. Assim, ao observar o conteúdo ministrado nas aulas e o material usado, foi possível perceber que o livro didático de História é o mesmo utilizado na escola não-indígena (Figura 16). A respeito disso, em entrevista com a coordenadora da educação escolar indígena do município, ela explicou que é um desejo dos Mebêngokrê a utilização do mesmo material. Segundo ela, “eles querem uma educação igual à da cidade”. Por outro lado, faz-se importante enfatizar que mesmo que a Constituição de 1988

---

<sup>47</sup> É importante reforçar que esta informação foi formulada pelo pesquisador a partir das entrevistas realizadas com os professores que constam neste estudo.

reconheça que a educação ofertada aos povos indígenas deva ser diferenciada e respeitar aos próprios de ensino-aprendizagem, na prática poucas escolas indígenas conseguem elaborar e publicar seus materiais pedagógicos próprios.

**Figura 16** - Livro didático<sup>48</sup> da disciplina de história utilizado em turmas do 6º ano das escolas indígenas no município de Ourilândia do Norte, no Pará



Fonte: Acervo pessoal. Foto feita pelo autor (2024)

Antes de falarmos sobre o livro em questão é imperioso pontuar que, de acordo a legislação, a escolha dos livros didáticos utilizados na educação escolar indígena se dá por um processo que busca conciliar as diretrizes do sistema nacional de ensino com a autonomia e as particularidades de cada comunidade indígena (Brasil, 2017). Esse processo precisa ser orientado, portanto, por uma política específica que reconheça o caráter diferenciado, bilíngue e intercultural da educação escolar indígena, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

No livro em questão, ressalta-se que na introdução ele está de acordo com a BNCC (2018) e por isso, adota “[...] o compromisso de promover positivamente a imagem e a cultura

<sup>48</sup>Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/obra/leitor-pdf/historia-doc-6o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/?obraId=6062>. Acesso: 29 de jul. 2025.

[...] dos povos indígenas”. Entretanto, analisando a maneira como o conteúdo para uma das séries é disponibilizado (ver a figura 17), somos remetidos a algumas questões que se colocam para a utilização desse material na educação escolar indígena.

**Figura 17** - Conteúdo que trabalha a História indígena no Brasil, em turmas do 6º ano, presente no livro História.doc utilizado nas escolas indígenas de Ourilândia do Norte, no Pará

		
Unidade 1		
A humanidade entra em cena		
Capítulos		Personagens
Capítulo 1	Tempos e lugares da História	Clio
Capítulo 2	Nossos antepassados na África e na América	Lucy
Capítulo 3	Egito e Mesopotâmia	Tutancâmon
Unidade 2		
Sociedades antigas do Mediterrâneo		
Capítulos		Personagens
Capítulo 4	Hebreus, fenícios e persas	Moisés
Capítulo 5	O mundo grego	Pêricles
Capítulo 6	O mundo romano	Espártaco
Unidade 3		
O Ocidente medieval		
Capítulos		Personagens
Capítulo 7	Germanos e bizantinos	Átila
Capítulo 8	O feudalismo europeu	Guilherme Marechal
Capítulo 9	Crises e mudanças na Europa medieval	Marco Polo
Unidade 4		
Impérios nas Américas, na África e no Oriente Médio		
Capítulos		Personagens
Capítulo 10	O Islã em expansão	Kusaila
Capítulo 11	Povos, reinos e impérios africanos	Sundiata
Capítulo 12	Os impérios ameríndios	Tezcatlipoca

**Fonte:** Coleção História.DOC, 6º ano, Editora Saraiva (2024)

Ao analisar a divisão dos conteúdos do livro utilizado por alunos do 6º ano da EMEF Indígena Cacique Mro-õ Kayapó, nota-se a complexidade inerente à articulação entre o currículo formal e especificidade próprias da escola indígena em questão. A primeira delas certamente é a língua, posto que se trata de um material em português. Esse é um desafio adicional nas escolas mebêngokrê, visto que a língua materna é geralmente a língua mais falada dentro das comunidades e que algumas pessoas, sobretudo mulheres e crianças pequenas, são frequentemente monolíngues. Além disso, a estrutura do conteúdo de História do 6º ano, conforme a ilustração, apresenta uma abordagem predominantemente cronológica e eurocêntrica, que se alinha com o paradigma curricular hegemônico. Os temas das três primeiras unidades, da antiguidade oriental à Idade Média europeia, sugerem uma narrativa histórica padronizada. Logo somos remetidos a questão de como utilizar esse tipo de material

e conteúdo, promovendo um diálogo intercultural?

Nesse contexto, a implementação de um currículo que contemple a interculturalidade e o diálogo de saberes é um desafio pedagógico complexo. A inclusão de temas como "Povos, reinos e impérios africanos" e "Os impérios ameríndios" na última unidade, embora represente uma tentativa de diversificação, pode ser interpretada como um apêndice à narrativa histórica central, e não como uma integração fundamental.

A ausência de menção à história, à memória e às práticas sociais do povo Mebêngôkre nesse material didático, impõe aos docentes, indígenas e não-indígenas, a tarefa de (re)contextualizar e mediar criticamente o conteúdo. Desse modo, para que o Projeto Político-Pedagógico das escolas Mebengokre seja efetivado, torna-se imperativo que a prática pedagógica vá além do material impresso, de modo a incorporar a noção de tempo e formas de contar a história. Além disso, destaca-se a importância do diálogo com os saberes tradicionais, as narrativas orais e as vivências da comunidade. O que exige, portanto, um bom conhecimento da história, da forma de organização sociocultural e das expectativas da comunidade em relação à história ensinada em sala de aula.

Todavia, é notório que a abordagem de alguns temas e conceitos, de modo a atender os pressupostos da Lei nº 11.645/08<sup>49</sup>, demanda que o professor possua formação inicial e/ou continuada sobre a história indígena. Na educação escolar indígena, o desafio é maior, porque além de conhecimento básico sobre a história indígena no Brasil, é fundamental, como já problematizado, o conhecimento sobre a história do povo que a escola atende. Sobre relacionar o ensino de história à educação escolar indígena, a professora B, uma das professoras que lecionam na aldeia Turedjam, explicou que durante sua graduação em pedagogia não teve qualquer contato com história indígena ou educação escolar indígena. De acordo com ela, seu primeiro contato com a temática foi através de um treinamento oferecido pela prefeitura de Ourilândia. Ela explicou

Não. [Formação] específica não. Tive treinamentos, [...] proporcionado pela prefeitura. Pela prefeitura sim, para entrar nessa área, a prefeitura, ela dá cursos. Ela dá treinamento, ela dá todo o suporte para o professor ter esse acesso na educação indígena. Mas a gente não fez assim um específico. Eu faço agora curso específico para educação indígena, mas fora do município (B, professora na aldeia Turedjan, entrevista dia 23 de novembro de 2024).

O relato da docente evidencia, portanto, a lacuna em sua formação inicial, mas o acesso a cursos de formação continuada oferecidos pelo município. A formação inicial e/ou continuada

---

<sup>49</sup> Esta lei Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

é fundamental porque, como discutido até aqui, o ensino na educação escolar indígena é perpassado por muitas especificidades. Sobre os desafios impostos pela ausência de material didático específico nas escolas Mebêngokrê é significativo o relato da professora não-indígena Sônia Pimenta, entrevistada por Mendes (2018). Ela relata que

[...] Quanto à adaptação do material didático eu fui na secretaria de educação, localizada em Ourilândia e eles me deram livros didáticos. Eu fui pensando com cabeça de branco em ministrar aula para branco, peguei material didático para todos os alunos *Kayapó*, entreguei a eles, mas de repente você vê que aqueles livros não servem para nada, não tem sentido. Os índios não compreendem o que está escrito, os desenhos nada têm a ver com a realidade deles. Eles precisam de livros que falem a língua deles. Os livros que tem, contam história que não foram ensinadas para eles. As histórias contadas nos livros paradidáticos e didáticos não tem compreensão com a cultura deles (Mendes, 2018, p. 63).

A língua materna é importante também porque a oralidade é a forma principal de transmissão de conhecimentos e a maneira pela qual os Mebêngokrê perpetuam seu modo de existir. Mas em uma sala de aula em que alunos e o professor falam línguas diferentes, até a comunicação do básico fica comprometida. Sobre as estratégias para tentar transpor a incompreensão mútua, a professora Sônia Pimenta, mencionada acima, relatou à Mendes (2018) que se esforçou muito para aprender a língua Mebêngokrê. Segundo ela

[...] o que me marcou nesses dois anos aí, foi a forma que eles aprenderam e a forma que eu consegui lidar com a língua, mesmo sem saber, quando eu estava sem monitor. E nos momentos que eu estava sem o monitor e eu tinha que passar o que eu sabia e fazer com que eles entendessem sem saber a minha língua, né? Então marcou nesse momento, que eu comecei a fazer mímica, usar a mímica, usar as mãos, usar os dedos para fazer o formato das letras, para que eles entendessem o que eu estava falando para eles, então isso foi marcante para mim muito (Mendes, 2018, p. 85).

No que diz respeito especificamente ao ensino de história na escola da aldeia Turedjam, a professora B, diz o seguinte quando indagada sobre a importância da disciplina de história para as escolas indígenas.

[...] nas aldeias, geralmente, a gente trabalha a história, a realidade deles, né? Nós trabalhamos o que eles fazem. Os antepassados, o que eles faziam, o que eles não fazem mais. Se a cultura continua resgatando, a gente resgata o que já não tem mais. Então, aquilo que já está ficando de lado por causa da tecnologia a gente resgata. Trabalha essa parte porque os mais novos já não querem mais seguir a cultura, os valores deles, então a gente vai resgatando isso aí (B, professora na aldeia Turedjam, entrevista em 23 de novembro de 2024).

Sobre o que seria aquilo “que já não tem mais”, ou seja, sobre aquilo que é tomado como conteúdo para aulas de história e metodologias utilizadas, a professora “A” explicou que

[...] quando a gente faz um trabalho de história como por exemplo o resgate de uma de uma história como eu citei da chuva que é uma história grande. Portanto, a gente faz todo um preparo, traz a pessoa que tem mais conhecimento, mais velho e marca um dia pra ele conversar. Então, tem que ter todo um preparo para aquela pessoa tá lá. Todos os alunos têm que tá perto. Então se a gente preparar aquele dia, vai ser só



aquele dia, só pra ele contar. Porque requer tempo. Ele conta uma coisa, ele conta outra e ele vai retirando e vai trazendo, né? História ainda do tempo dele quando ele era criança. Então, ali, aquele assunto é trabalhado por muitos dias. Não tem um ‘você foi, ouviu tudo, passou e fez atividade’. Não! Aquilo ali tem um trabalho todo minucioso, né? Porque a gente tem que fazer atividade, tem que saber o que os alunos entenderam, né? a gente vai fazer um planejamento sobre aquilo. De como vai ser trabalhado. Então a gente trabalha, a gente vai fazer a criação por meses, né? (A, professora na aldeia Turedjam, entrevista em 23 de novembro de 2024).

Assim, apesar da ausência de um currículo específico, a professora nos dá pistas de como procura fazer adequações de modo a estabelecer nas aulas de história um diálogo com os saberes e a cultura Mebêngokrê. Há, neste sentido, um esforço de, a partir dessas narrativas tradicionais, extrair elementos para a construção de atividades que permitam aos estudantes construir reflexões sobre a história.

Por outro lado, a professora A, professora não indígena da escola Turedjam, chamou atenção para as festas culturais como espaço de aprendizado não só para os estudantes, mas também para os professores. A docente mencionou como exemplo o fato de durante uma formação ter ouvido uma explicação sobre a importância de determinados adornos enquanto elementos distintivos de grupos familiares entre os Mebêngokrê. Entretanto, o significado dessa informação só foi compreendido por ela quando teve a oportunidade de assistir uma das festas Mebêngokrê. De acordo com a docente

Na festa, no meio da festa, umas onze horas pra meio-dia, ela saiu com o neto dela, dançando. Só ela na aldeia, toda arrumada, o netinho de capacete, tudo, e ela com a lança. Aí, o que é que eu descobri? Eu fiquei encucada com aquela dança dela. E só ela cantando e o netinho acompanhando. Ela mudou a aldeia todinha. E aí, o que é que eu descobri? Que ela, a família dela, que são os donos daquela lança. [É a família dela] que dança na festa com aquela lança. Só pode dançar na festa com aquela lança, quem pertence à família dela, do pai dela, quem são os descendentes dela. Então, são coisas assim, muito interessantes, que a gente, nós, como professores, a gente também não vai só repassar os nossos conhecimentos. Mas, aprender e observar o conhecimento deles, que são muitos (A, professora na aldeia Turedjam, entrevista dia 23 de novembro de 2024).

Todavia, embora no relato da professora “A” fique registrado o quanto é importante aprender sobre a cultura dos Mebengokre, e conseqüentemente, sobre a necessidade de isto ser também das aulas de História, a professora “B” quando perguntada sobre eventuais assuntos e/ou conteúdos relacionados à disciplina de História que chamariam atenção dos seus alunos da aldeia Turedjam relatou que

[...] eles querem muito saber não dentro da realidade deles mesmos, mas geralmente eles querem saber o fora né? Às vezes eles querem saber alguma coisa que aconteceu numa época<sup>50</sup>, não sei de onde, por que eles querem saber isso? Porque eles acham

<sup>50</sup> A professora embora tenha mencionado isso, não exemplificou nenhum assunto que tenha sido demandado pelos alunos.

que lá na cidade acontece isso aí. Então eles querem saber aquilo lá, entendeu? entendi que às vezes nem cabe a eles saber por que eles não sabem nem mesmo o que acontece ao seu redor, entendeu? Então, embora a gente às vezes traga esse assunto de fora para eles, mas de uma maneira simplificada e que esteja perto deles para que eles tenham um entendimento melhor, porque a gente tenta simplificar o assunto na melhor maneira possível para que eles tenham esse entendimento (B, professora na aldeia Turedjan, entrevista dia 23 de novembro de 2024).

Em mais de uma ocasião, portanto, o interesse dos jovens pelos fatos e pelas coisas do universo não indígena e/ou o suposto desinteresse pelas coisas da cultura apareceu na conversa com as professoras. Essas observações nos remetem a pensar quais seriam as expectativas de professores e de estudantes em relação à interculturalidade na sala de aula. Instigam a pensar igualmente sobre o que os Mebêngokrê esperam aprender com a escola? O que eles esperam do ensino de história no espaço escolar? A sala de aula é um bom lugar para ouvir e escutar as narrativas Mebengokre? Se sim, qual a maneira mais adequada de fazer isso? As respostas para essas perguntas passam necessariamente pelo conhecimento e pela convivência com a comunidade e infelizmente, não serão apresentadas neste trabalho já que este debate não se esgota. Porém, não há dúvidas de que elas implicam não só a necessidade formação continuada, mas também na necessidade de o professor conseguir estabelecer com a comunidade e com os professores indígenas uma relação de proximidade, respeito e confiança.

O interesse pelos conhecimentos e acontecimentos “dos brancos”, como relatado pela professora B, parece perfeitamente legítimo e compreensível. Isto porque para Bittencourt (1994, p. 105), “os povos indígenas buscam formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos das culturas dos grupos dominantes”. Por outro lado, a busca pela compreensão dos códigos e da cultura dos não-indígenas pode ser vista como uma forma de resistência desse grupo social. E é justamente a partir da resistência que grupos historicamente marginalizados têm buscado transformar a História e as narrativas sobre si.

Ademais, é importante visualizar que se um dos princípios da legislação que rege a educação escolar indígena é a autodeterminação dos povos originários, torna-se imperativo refletir sobre a importância do ensino de História enquanto ferramenta para a possibilidade de efetivação dos projetos nutridos pelas comunidades onde se faz presente a Escola Indígena. Destarte, o ensino da disciplina pode tanto legitimar antigos preconceitos, quanto fortalecer a valorização da pertença étnica e estabelecer novas direções, posto que de acordo com Zamoni e Bergamachi (2009) e como dito por Bep-Krit Kayapó durante entrevista para esta pesquisa, os povos indígenas além de almejam que sejam inseridas no ensino de História outras imagens, atualmente “reivindicam também a autoria para escreverem a sua história a partir dos

seus conhecimentos e saberes, das suas memórias e tradições” (Zamoni e Bergamachi; 2009, p. 12).

De tal modo, com base na literatura especializada e por meio da análise das entrevistas, entende-se que a escolarização e o debate sobre o ensino de História em escolas indígenas podem e devem ser pensados não apenas como uma contribuição para a melhor implementação da política de educação escolar indígena, mas como possibilidade, também, da melhoria da abordagem da disciplina de História indígena em escolas não indígenas. Afinal, a formação de intelectuais indígenas e a produção de metodologias e de materiais atentos às demandas e às especificidades da educação escolar indígena podem enriquecer o debate sobre a temática e a história indígena de maneira ampla.

### 3.4 PRODUTO

Na língua mebêngôkre quero dizer que *Ity, ti, kà, bà, jê, ô, nhe, ti, ngere, kà, ti, nhe* (A internet pode ser uma ferramenta poderosa para a educação indígena). Isto porque, vivemos numa era em que a tecnologia é parte integrante da vida cotidiana de muitas comunidades (inclusive as indígenas) e utilizá-la como ponte para o conhecimento pode transformar o processo de ensino-aprendizagem (Guedes, 2015). Dessa forma, para Ana Elisa Ribeiro, professora especialista no uso tecnologias para o processo de aprendizagem, a criação de ferramentas digitais, como aplicativos móveis, representa um avanço significativo para a promoção e para o aprimoramento da educação escolar (Ribeiro, 2016). Leni Barbosa Feitosa enfatiza, por outro lado, que

[...] o mundo globalizado e a sociedade estruturada em rede é uma realidade da contemporaneidade, e os espaços educativos devem repensar suas práticas metodológicas, com intuito de apropriar-se das TIC's e inseri-las na prática pedagógica escolar como possibilidade de utilizar as ferramentas digitais para a expansão da informação, objetivando a produção do conhecimento, com vistas as orientações que permitam os indivíduos “em rede” a utilizar as tecnologias em seu benefício, e não ao contrário, com as tecnologias se beneficiando dos indivíduos (Feitosa, 2017, p. 91).

No que toca à educação escolar indígena, observa-se que tais ferramentas podem constituir possibilidade de acesso a conteúdo e conhecimentos relacionados à cultura, de forma dinâmica e interativa. Caminho que tem potencial para engajar os estudantes, sobretudo os mais jovens. Pode contribuir também para disponibilizar narrativas indígenas de diferentes tipos e em diferentes formatos, inclusive por meio da oralidade. Sobre a relação de comunidades indígenas com as tecnologias da informação Feitosa (2017) que nelas,

não existem restrições de espaço e tempo, logo, as comunidades indígenas percebem nas TIC's a possibilidade de se integrar a sociedade nacional e global, conhecer diversas culturas, bem como, reafirmar seus costumes, dança, artesanato, cânticos, ciência e processos próprios de aprendizagem e acreditam que a inserção tecnológica nas comunidades indígenas deverá ser intermediada pelo ambiente escolar (Feitosa, 2017, p. 92).

A importância da inserção da tecnologia na sala de aula é ainda mais evidente quando consideramos que muitas narrativas indígenas são tradicionalmente orais e que o registro dessas narrativas de forma escrita impõe uma série de limitações. O registro escrito não consegue, por exemplo, transmitir as entonações, as pausas e as ênfases, que também fazem parte da construção da narrativa e daquilo que se quer repassar. Entende-se, portanto, que um aplicativo pode servir como um repositório digital seguro para essas histórias, cantos, mitos e conhecimentos ancestrais, permitindo que sejam gravados, organizados, atualizados e acessados com facilidade por professores e alunos (Feitosa, 2017). É importante destacar que a digitalização não substitui a riqueza da oralidade, mas a complementa, garantindo sua preservação e propagação para além do tempo e do espaço físico, principalmente porque,

[...] a cultura se atualiza para permanecer viva. Faz isso usando as novas tecnologias criadas pela inventividade humana. Como essa criatividade não tem limite, a cultura também não. Em tempos antigos acompanhou cada etapa do crescimento humano: da pedra lascada à eletricidade. Da imprensa à internet. Do livro ao digital (Munduruku, 2019, p. 177).

Acredita-se, portanto, que a utilização de aplicativos no ensino de História em escolas indígenas pode representar um avanço significativo para a construção de uma educação diferenciada. Inclusive pela possibilidade de envolver alunos e comunidade na escolha, elaboração, eventuais correções e atualizações do conteúdo. Afinal, como mostrou a pesquisa, muitas escolas indígenas ainda utilizam materiais didáticos padronizados e pouco contextualizados. Os aplicativos oferecem a flexibilidade necessária para adaptar o conteúdo às especificidades de cada povo, suas línguas, memórias e cosmovisões, por exemplo (Rojo, 2014). Porquanto, é possível dizer que essa abordagem digital permite que a disciplina de História seja apresentada de forma mais interativa e envolvente, com o intuito de superar as barreiras da escrita para as culturas predominantemente orais, haja vista que nos permite conectar o aprendizado à realidade e ao interesse dos estudantes indígenas, que já demonstram familiaridade com as tecnologias, isto foi observado no relato das professoras entrevistadas.

Como dito até aqui, além de serem ferramentas de engajamento, os aplicativos podem permitir às comunidades indígenas produzirem e a registrarem suas próprias narrativas

históricas, combatendo o apagamento e os estereótipos presentes na historiografia tradicional (Feitosa, 2019). Assim, ao desenvolver e/ou utilizar aplicativos pensados para fazerem parte das aulas em escolas indígenas busca-se, a priori, promover uma educação intercultural, registrar línguas em risco de extinção (como visto em iniciativas como o "Nheengatu App"<sup>51</sup>) e fortalecer a identidade cultural dos povos indígenas.

Ademais, a democratização do acesso à tecnologia no campo educacional, aliada a uma formação docente, que capacite professores a serem mediadores interculturais, possibilita que a história se torne um espaço de resistência e de construção de futuros, onde a memória ancestral é preservada e projetada através de novas ferramentas digitais (Munduruku, 2019).

### 3.4.1 Metodologia

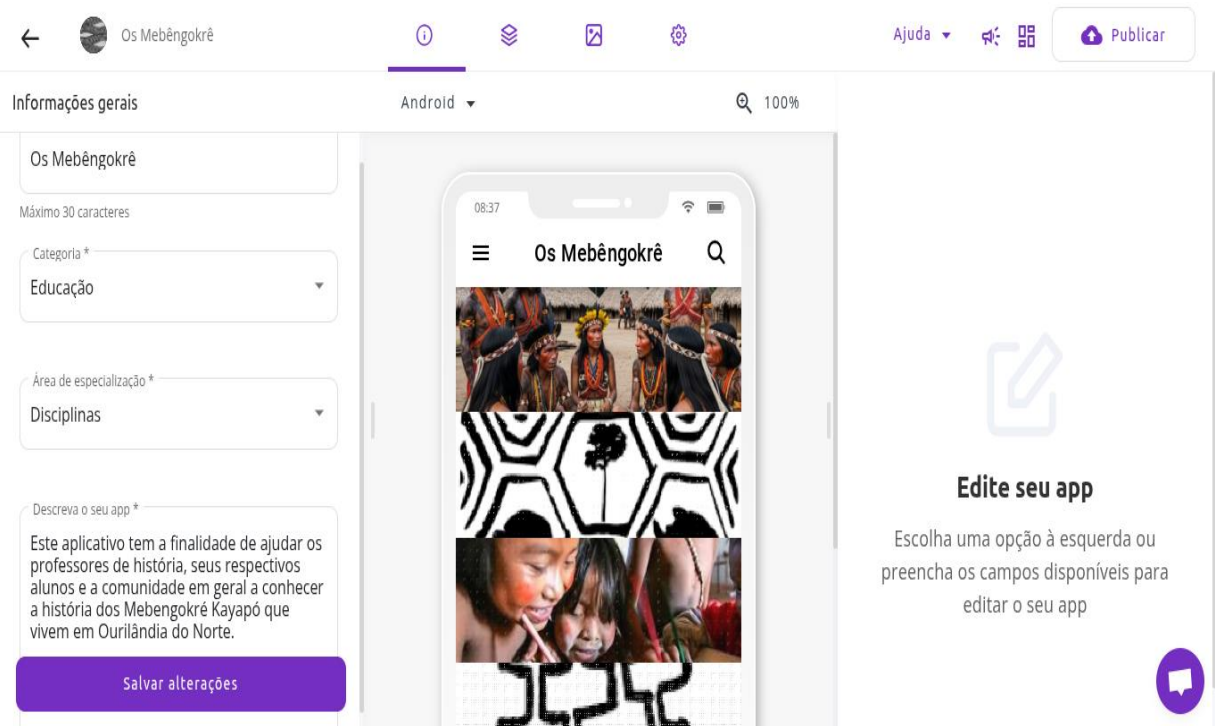
Para a criação deste app, utilizou-se ferramentas *no-code*, ou sem código, disponíveis de forma gratuita na internet. Essas ferramentas, por sua vez, nos permitem criar soluções tecnológicas, como aplicativos, sites e fluxos de trabalho, sem a necessidade de escrever ou ter conhecimento de código de programação (Baldow *et al*, 2024). Além de não utilizarem a linguagem de programação, como *Python* e *JAVA*, tais ferramentas oferecem interfaces visuais intuitivas, como "arrastar e soltar", que simplificam o processo de desenvolvimento para pessoas sem experiência em programação, como é o caso deste pesquisador.

Assim, em vez de programar, cria-se o *layout*, digita-se e cola-se elementos visuais como textos, imagens, vídeos e até mesmo questionários, de forma livre e que atenda às finalidades da proposta. Pensou-se, com vistas a exemplificar como funciona o aplicativo, em conteúdos voltados para o ensino de História, para alunos Mebêngokrê do 6º ano. Esse processo é interessante porque as interfaces intuitivas tornam o desenvolvimento mais fácil e acessível para todos, como pode ser visto na imagem 15, independentemente do nível de conhecimento em programação (Baldow *et al*, 2024).

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://nheengatu-app.web.app/#/>

**Figura 18** - Tela de edição do aplicativo



**Fonte:** O Autor

A arquitetura deste aplicativo foi pensada, e pode e deve ser modificada no decorrer da sua utilização, para que o professor, a rigor, de História, possa interagir com os alunos do 6º ano da EMEF Indígena Cacique Mro-ô Kayapó e com as lideranças indígenas da aldeia Turedjam. Podemos compreender, ainda, este processo como uma forma de se promover a educomunicação<sup>52</sup>, já que esta ferramenta pode hospedar diversos tipos de mídias e assim possibilitar e/ou produzir reflexões sobre o repertório cultural dos Mebengokre da Aldeia Turedjam. Um exemplo nesse sentido são gravações de relatos de anciãos, vídeos de rituais e celebrações, mapas interativos que mostrem o território e as rotas históricas do povo, além de glossários de termos e conceitos em sua própria língua. (Delgado; Jesus, 2019).

<sup>52</sup> Thadei *et al* (2013) explicam que a educomunicação pode ser entendida como uma fusão estratégica de educação e comunicação, cujo propósito é fomentar a interação crítica e criativa com mídias e linguagens. Longe da mera transmissão de conteúdo, seu foco é o desenvolvimento de habilidades comunicativas, pensamento crítico e participação ativa nos processos de aprendizagem, seja em ambientes formais, sejam em ambientes informais.

O aplicativo pode ser acessado por qualquer pessoa por meio de Link ou QR CODE para acessar o aplicativo:

[https://app.vc/a\\_historia\\_dos\\_mebengokre](https://app.vc/a_historia_dos_mebengokre)



Faça a leitura do código com o celular

### 3.4.2 Aplicativo “Os Mebengokre”

Para os povos indígenas, a apropriação dos meios de comunicação, como o uso de aplicativos, emerge como um mecanismo chave para a preservação da memória coletiva e para autodeterminação. Daniel Munduruku reflete que

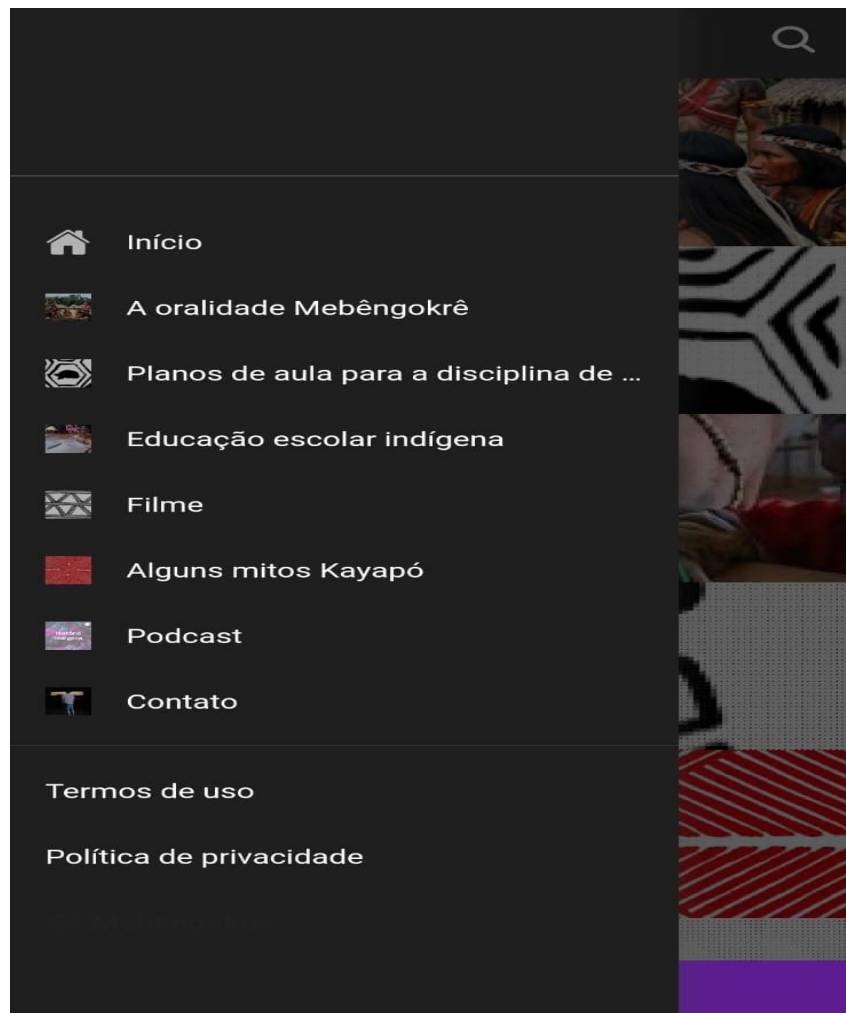
**[...] A memória é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam Tradição.** Fique claro, no entanto, que Tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de obrigar-nos a ser criativos e a oferecermos respostas adequadas para as situações presentes. Ela, a memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir caso contrário não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais (Munduruku, 2019, p. 173 - Grifo nosso).

Com base no excerto, e a partir das falas das professoras não indígenas e dos professores indígenas entrevistados para esta pesquisa, infere-se que este aplicativo, que permanecerá em construção, pode ser entendido como uma metodologia de ensino de História e também como um instrumento de preservação cultural. Pois, a apropriação da tecnologia pelos povos indígenas, no Brasil, pode contribuir para uma [re]apresentação da sua cultura, afastando-os da representação etnocêntrica (Costa; Galindo, 2019). Dessa forma, o aplicativo “Os Mebengokre<sup>53</sup>” não é apenas um suporte para o ensino de História, mas também um instrumento de valorização cultural, que pode auxiliar que as vozes e os saberes de povos, como os Mebengokre, continuem vivos e ressoando para as gerações presentes e futuras.

Assim, pensando na riqueza da cultura Mebengokre e nas necessidades pedagógicas, o aplicativo arquitetado para a educação escolar indígena pode ter funcionalidades muito específicas, como apresentar a história dos Mebengokre na região, a formação de suas aldeias, as abas e o conteúdo, devem ser pensados em conjunto: professor, alunos e comunidade indígena. No entanto, neste primeiro momento, o aplicativo apresenta as seguintes abas:

<sup>53</sup> No momento o app só está disponível no formato web para dispositivos IOS. Todavia, o app pode ser baixado em sistemas Android.

**Figura 19** - Tela de entrada e abas do aplicativo “Os Mebengokre”



**Fonte:** O autor (2025)

Para o ensino de História, é interessante incluir uma seção de "Narrativas dos Anciãos", com gravações de áudio e vídeo de contos históricos, mitos de origem e relatos de vivências dos membros mais velhos da comunidade, em mebêngôkre e em o português.



**Figura 20** - Aba que apresenta narrativas Mebêngokrê e sugestões de planos de aula aos professores



Fonte: O autor (2025)

Outra aba que pode ser construída no app, em parceria com os professores de Geografia e com os indígenas das 17 aldeias, é um "Mapa Interativo do Território". Este mapa, por sua vez, não deve mostrar apenas os limites geográficos do Território Indígena, mas reunir pontos de interesse cultural e histórico para os Mebengokre, como locais de rituais, antigas aldeias, rios significativos para a pesca ou caça e áreas de coleta de plantas medicinais. Tudo isso respeitando a cultura e os interesses dessa comunidade, nada deverá ser feito sem a anuência deles, isto é interessante, porque colocaria professores e alunos em contato com as representações indígenas locais). Complementarmente, um "Calendário Mebengokre" poderia apresentar as festividades anuais, ciclos agrícolas e cerimônias tradicionais, explicando seus significados históricos e culturais.

Para além das narrativas e do território, o aplicativo deve ser construído e/ou atualizado em parceria com outras disciplinas, por exemplo, os professores de Língua Materna e Língua Portuguesa podem auxiliar o professor de História a criar e um "Dicionário Cultural e Glossário Histórico" interativo. Este recurso não se limitaria a traduções de palavras, mas explicaria conceitos culturais complexos, termos específicos de rituais, nomes de personagens históricos

e a terminologia relacionada às práticas sociais Mebengokre, tudo acompanhado de áudio para a pronúncia correta. Pode ser criada também uma aba "Álbum de Fotos e Vídeos", com imagens antigas e contemporâneas, organizadas por temas ou períodos, mostrando diferentes momentos da comunidade, suas lutas e conquistas.

Ao final, é importante destacar que essas funcionalidades foram pensadas a partir dos trabalhos de Cohn (2001); Feitosa (2017); Mendes (2018); Munduruku (2019); Krenak (2020), entre outros, das entrevistas realizadas por mim no decorrer desta pesquisa e do meu olhar enquanto professor de História. Mas não se esgotam, já que o ensino e a formação de professores, em especial para aqueles que atuam com os Mebengokre de Ourilândia do Norte, deve buscar, como bem pontua a legislação vigente e a literatura consultada, a preservação da cultura e a autonomia pedagógica do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo evidenciou que a escolarização indígena no Brasil esteve, desde suas origens, marcada por práticas de assimilação cultural e de apagamento identitário, seja por meio das missões religiosas, seja por meio das políticas estatais de integração. Diante disso, tendo em vista a reconfiguração da relação entre o Estado e os povos indígenas a partir de 1988, a presente pesquisa buscou analisar a implementação da política de educação escolar indígena por um município localizado na Amazônia Oriental. Buscando analisar, a luz da legislação atual, como tem se dado o ensino de História na escola Cacique Mro-õ Kayapó, presente na aldeia Turedjam, localizada no município de Ourilândia do Norte – PA.

Em linhas gerais, o trabalho cumpriu seu objetivo principal ao desvelar a complexa dinâmica de implementação da Política de Educação Escolar Indígena na região Sudeste do estado do Pará, mais especificamente no município de Ourilândia do Norte. Por meio de pesquisa qualitativa, alicerçada na análise documental e em entrevistas, foi possível acessar a dialética entre o macro da política pública e o micro de sua aplicação cotidiana. Dialética que revela entre tensões e contradições significativas.

A análise demonstrou que, apesar dos avanços formais e da progressiva participação indígena na gestão e no ensino, a efetividade da política é permeada por entraves estruturais. O Capítulo 2, ao discutir o histórico e a legislação da educação escolar indígena, estabelece o referencial teórico que, por sua vez, é colocado em perspectiva pelo Capítulo 3, que discute a realidade do ensino de História na escola da aldeia mebêngokrê Turedjan. A pesquisa ilumina o paradoxo de uma política que, embora concebida para ser intercultural, ainda enfrenta a persistência de um modelo de formação docente e de produção/distribuição de material didático que perpetuam lógicas curriculares hegemônicas e descontextualizadas.

Foi possível perceber que, embora no caso em análise, haja a preocupação de oferecer formação aos docentes *kuben*, a cada início de semestre, essa formação ainda não corresponde aos desafios que a educação intercultural coloca. No que toca mais especificamente o ensino de história, evidenciou-se que a não formação dos docentes na área, o desconhecimento da língua, a ausência de material didático diferenciado, o conhecimento restrito de aspectos culturais, das noções de tempo e de perspectivas mebêngôkre a cerca de acontecimentos históricos, constituem dificuldades que se impõem para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Estabelece-se, assim, o risco da disciplina de História, ao invés de ferramenta para o fortalecimento cultural tornar-se um vetor de reprodução de conhecimentos não-indígenas.

A pesquisa realizada demonstra, portanto, que tanto a implementação da política de educação na região sudeste do estado Pará, quanto o ensino de História na escola indígena Cacique Mro-õ Kayapó da aldeia Turedjam, são permeados por tensões que se manifestam no confronto entre o currículo nacional e os saberes tradicionais. Nesse cenário, é imperioso destacar que o ensino de história não deve se limitar à mera transmissão de fatos, como bem explana a literatura consultada, mas atuar como uma ferramenta para a descolonização do pensamento, fortalecer as identidades étnicas e fomentar uma perspectiva crítica em relação à história hegemônica. Para tanto, faz-se necessário, dentre outras coisas, materiais pedagógicos que respeitem as cosmologias e as epistemologia indígenas; capacitação de educadores que possam mediar o diálogo entre os saberes ancestrais e os conteúdos formais; maior participação e autonomia da comunidade em relação a escola.

É precisamente essa percepção que inspirou o produto educacional proposto a partir da pesquisa. Acredita-se que a tecnologia na educação escolar indígena, pode possibilitar a produção de material/estratégias didáticas de uma maneira mais coletiva e autônoma. Possibilitando, entre outras coisas, registros da língua nativa, a inserção de narrativas, acervo de fotografias e vídeos. Assim, o aplicativo desenvolvido emerge, não como uma proposta de solução tecnológica, mas como uma resposta à falta de material didático diferenciado que respeite a interculturalidade e as formas próprias de ensino e aprendizagem.

Destaca-se, por fim, que o ensino de história, em contextos indígenas, deve transcender a mera inclusão dos estudantes dentro uma lógica hegemônica de escolarização. Mas deve se configurar como um instrumento vital para a reafirmação da identidade, da memória, da resistência e da continuidade histórica dos povos originários. Deve, neste sentido, ser orientado a partir de uma perspectiva própria, que valorize as lutas, os saberes e as epistemologias indígenas. Assim, para que essa abordagem se consolide, é imperativo o fortalecimento de políticas públicas que preencham as lacunas existentes. Isso inclui garantir uma infraestrutura educacional que atenda às necessidades específicas das comunidades, investir na formação inicial e continuada de professores indígenas e não-indígenas; incentivar a produção de materiais didáticos bilíngues e culturalmente pertinentes.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Maria L. B. S.; PEÇANHA, Natália B. Reflexões sobre sul-sudeste-centrismo em relação aos estudos do ensino de história e história digital: uma conversa com Marcella Albaine, Hstéffany Muniz e Cleicimar Souza. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, p. 112-127, mai., 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/71911>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ALVES, José Carlos. **Movimentos indígenas e territorialidade na Amazônia: o caso do povo Kayapó**. Belém: Editora UFPA, 2021.
- AMORIM, Marcelly A. F. **Caminhos do intermezzo: as relações Mebêngôkre (Kayapó) na cidade de Ourilândia do Norte – PA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2020.
- BALDOW, Samuel Rodrigues et al. Low-code e no-code: democratizando o desenvolvimento de software. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 11, n. 1, 2024.
- BANIWA, Gersem. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SÉCULO XXI: encantos e desencantos**. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia**. 5 ed. São Paulo: Ática. 1997.
- BERGAMASCHI, Maria A. Educação escolar indígena no século XX: da escola para índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3, 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 401-415.
- BERGAMASCHI, M. A.; ANTUNES, C. P.; MEDEIROS, J. S. Escolarização kaingang no rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, p. e103, 8 abr. 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Dossiê. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 2, 2012, pp. 13-19.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território**. Brasília, DF: MEC, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação [Conselho Nacional de Educação]. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório – Volume I. Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto [Secretaria de Educação Fundamental]. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** Brasília: MEC, 1998.

CAPIBERIBE, Artionka. Não cutuque a cultura com vara curta: os Palikur e o projeto “Ponte entre povos”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 165-194.

CARNEIRO FILHO, Arnaldo. Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas na Amazônia brasileira. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009.

**Desenvolvimento Territorial no Brasil**, Versão Digital, [S.l.], v. 13, n. 20, p. 128-142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/9339/7033>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **História dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução 3/99**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999, seção 1, p. 19.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 36–42, abr. 2001.

COSTA, Gilson Moraes da; GALINDO, Dolores. Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos. In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Teresa de (Orgs.). **Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba/PR: Brazil Publishing, 2018, pp. 21-50.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução à uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP/SMC, 2008.

DIEHL, Marcelo. **A Guerrilha do Araguaia e o Bico do Papagaio: história, memória e violência política**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 188–208, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639845. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845>. Acesso em: 15

out. 2024.

FEITOSA, Leni Barbosa. As TICs e a educação escolar indígena: possibilidades e desafios. **Revista Humanidades e Inovação**. v.4, n. 4 - 2017, pp. 88-96.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da flecha à caneta**: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire. Palmas, TO: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Tocantins, 2018.

FEITOSA, Leni Barbosa. VIZOLLI, Idemar. O Duetto: educação indígena e educação escolar indígena. In: Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 2. e Encontro inter-regional Norte, Nordeste e Centro Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 7. **Anais**. Palmas: UFT, 2017a. p. 315-331.

FERREIRA, Maria K. L. A educação escolar: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2ª ed., São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Os Índios e a Alfabetização**. Aspectos da Educação Escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo. USP. 1997.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Territórios Indígenas**: Cadastro e delimitação do povo Kayapó. Brasília: FUNAI, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai>. Acesso em: 8 out. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.  
GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: **Comissão Pró Índio/SP**. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981

GRUPIONI, Luís Donisete (Org.). **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, L.D.B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Coleção Educação Para Todos, Vol.8, MEC/UNESCO, Brasília, 2006, pp. 39-68.

GUEDES, Vânia Lisbôa da Silveira. Linguagem natural e linguagens documentárias: contribuições de estudos linguísticos para a organização do conhecimento da web. In: MOLLICA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei Ribeiro (Orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, pp. 105-120.

HOFFMANN, Cláudio Frigotto. **Povos Indígenas e a escolarização**: aspectos da implementação da política nacional de educação escolar indígena no sudeste do Pará. 2021

Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em História) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2021.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª ed. 15ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, pp. 35-43.

IANNI, Octavio. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1978

INGLEZ DE SOUSA, Cássio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó -Gorotire. In: SILVA, Lopes da Silva. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e estados: Ourilândia do Norte, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/ourilandia-do-norte.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

JEROZOLIMSKI, A; RIBEIRO, M.B; INGLEZ DE SOUSA. C.; TURNER, T. Cisões recentes e mobilidade em comunidades Kayapó. In: **Instituto Socioambiental**: Povos Indígenas no Brasil 2006/2010, Sudeste do Pará, 2011.

JESUS, Naine Teresa de; MOREIRA, Benedito Diélcio. Comunicação e cultura: dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual. In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Teresa de (Orgs.). **Povos indígenas no Brasil**: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba/PR: Brazil Publishing, 2018, pp. 81-100.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999, pp. 23-32.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. pesq. org. Rita Carelli. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARAIA, Roque B.; MATTA, Roberto. **Índios e castanheiros**: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

LEA, Vanessa. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela C. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992, p.155-174.



LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUKESCH, Anton. 1976 [1969]. **Mito e vida dos Caiapós**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

MENDES, Sônia, Leila Cunha. **Educação indígena x Educação escolar indígena: Um aprendizado diferenciado**. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MONGABAY. **Extreme drought wrecks rivers and daily life in Amazon's most burnt indigenous land** (reportagem), 18 out. 2024. (sobre incêndios, seca e impactos em territórios Kayapó). Acesso em: 3 out. 2025.

MOREIRA NETO, Carlos de A. **Índios da Amazônia: de Maioria a Minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes. 1988.

MOTA, Lúcio T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional. **Diálogos**. Maringá-UEM, n.2, p. 149-175, 1998.

MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Teresa de (Orgs.). **Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba/PR: Brazil Publishing, 2018.

O LIBERAL. **Índios contam o massacre de Espadilha**. Belém, 03 set. 1980.

O LIBERAL. **Índios Kayapó querem ter o controle sobre os garimpos**. Belém, 16 out. 1985, p. 05.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OURILÂNDIA DO NORTE. Lei Municipal N° 615/2015. **Plano Municipal de Educação de Ourilândia do Norte**. Pará: Prefeitura Municipal de Ourilândia do Norte, 2015.

OURILÂNDIA DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico e regimento das escolas Mebêngokrê**. Pará: Prefeitura Municipal de Ourilândia do Norte, 2013.

OURILÂNDIA DO NORTE. **Regimento das escolas de educação básica do município**. Pará: Prefeitura Municipal de Ourilândia do Norte, 2013.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

PARÁ, [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Pará**. Rodier Barata Ataíde, Augusto José Alencar Gambôa (Orgs). Belém: Ministério Público do Estado do Pará, 2021.  
PARÁ. Constituição. Constituição do Estado do Pará. Promulgada em 05 de outubro de 1989.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Secretaria de Estado de Educação do Pará.  
em:[https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC\\_DCEPA-12072021\\_compressed-3b8b0.pdf](https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf) Acesso em: 22 Out. 2024.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mëbêngôkre**. Dissertação de Mestrado. Belém, PA: UFPA, 2012.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**. V. 3, n.2, 2013.

RAMOS, Alcida Rita. **Indigenism: Ethnic Politics in Brazil**. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

REIS SILVA, Maria Amélia. **Pronomes, ordem e ergatividade em mëbêngôkre** (Kayapó). Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2001, 78 p. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, pp. 31-42. ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TIC's**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Global, 2015, pp. 26-75.

ROBERT, Pascale de; LÓPEZ GARCÉS, Claudia; LAQUES, Anne-Elisabeth; COELHO-FERREIRA, Márlia. A beleza das roças: agrobiodiversidade Mëbêngôkre-Kayapó em tempos de globalização. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 7, n. 2, p. 339-369, maio-ago. 2012.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. **Escola Indígena: a normatização da educação Escolar Indígena de Santarém à luz da legislação nacional e do estado do Pará**. Revista Cocar. Jan./Abr. 2020 p.856-874.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TIC's**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAIDLER, Marcos Felipe Sudré. Narrativas de uma sociedade indígena na fronteira econômica: o caso dos Mëbêngôkre Kayapó do Sudeste Paraense. **XVII ENANPUR**. Sessão Temática 6: espaço, identidade e práticas sócio-culturais, 2017, pp. 1-20.

SALANOVA, Andrés Pablo. **A nasalidade em Mëbengokre e Apinayé: o limite do vozeamento soante**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

SANTOS, Ronny P. R. **Educação escolar indígena: um olhar sobre o ensino de história na escola fundamental indígena tuto pombo por meio do projeto político pedagógico dos Mëbêngôkre**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Pará, 2022, 109f.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Lopes da Silva. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Messias Furtado da; MOREIRA, Milene Moraes. O direito constitucional sob o olhar dos caciques da Terra Indígena Mãe Maria (Pará), povo indígena Gavião. **Revista Direito GV**, v. 16, n. 1, jan./abr. 2020, pp 1-26.

SILVA, E.F.; MEIRELES, RR; HIANES, AC; PEREIRA, FM; SILVA, D. F.; COSTA, GMM; AQUINO, RDG; MENDES, NOM; VAIS, C.; ROCHA, MC. Análise dos impactos socioeconômicos e socioambientais da mineração no município de Ourilândia do Norte (PA). **Revista Ibero Americana de Ciências Ambientais**, v.12, n.10, 2021, pp.572-581.

SILVA, L.; MOREIRA, P. **Relações interétnicas e vulnerabilidade social em municípios amazônicos: o caso de Ourilândia do Norte**. Revista de Estudos Sociais da Amazônia, v. 12, n. 2, p. 45-62, 2020.

SOARES, L. B. Explanatory factors for the delay in the demarcation of Indigenous Lands in Brazil. **Revista de Administração Pública** (ou SciELO), 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/8zm9XB4dW45xWrrQQPw68nR/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 4 out. 2025.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. **Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire**. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global Editora, 2001, p. 238-330.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES, Aracy; FERREIRA, Mariana (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral. **Mëbêngôkre kabên mari kadjy ‘âpiôknê -Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkrê**. Tucumã-PA: Associação Floresta Protegida.2015.

TURNER, Terence. Os Mëbêngôkre Kayapó: história e mudança social de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras. 1992. p.311-338.

VIDAL, J.; SOUZA, M.; MARQUES. Migração, mobilidades e as cidades da Amazônia: histórias de Xinguara (PA). **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 2, 2019. DOI: 10.5216/sec.v22i2.57157. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/57157>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VIDAL, J.; SOUZA, M.; MARQUES, A. *Conflitos socioambientais e disputas territoriais no sul do Pará*. Belém: Editora UFPA, 2019. WRIGHT, Robin M. **Transformado os deuses: múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1999.