

Educação Territorial e (Re)Existência no Maró: Pedagogias da vida, da memória e do território

Laise Diniz - Mestre em Antropologia (UFAM)

Adenilson de Sousa - Graduado em Pedagogia (UNIP)

Julienne Pereira - Doutora em Antropologia (UFPA)

1. Contexto territorial e educacional

O Estado do Pará abriga realidades educacionais profundamente diversas, que expressam a riqueza cultural da Amazônia e, ao mesmo tempo, revelam os desafios estruturais enfrentados por povos e comunidades tradicionais. Nesse contexto, a Terra Indígena (TI) Maró, em Santarém, constitui um exemplo expressivo dessa diversidade, reunindo aldeias e escolas que articulam saberes tradicionais e práticas pedagógicas próprias.

Às margens do rio Maró, no oeste do Pará, vivem os povos Borari e Arapium. A Terra Indígena Maró, reconhecida oficialmente em 2024, reúne três aldeias: Cachoeira do Maró, São José III e Novo Lugar. Cada uma delas possui a sua própria unidade escolar: a **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Francisco - Aldeia Cachoeira do Maró**, a **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Francisco - Aldeia São José III** e a **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Francisco - Aldeia Novo Lugar**.

Para essas comunidades, a escola faz parte de um projeto coletivo que valoriza a cultura, a memória e o território. Ela integra a trama da vida comunitária, funcionando como lugar de circulação de saberes, de preservação da memória e de reafirmação da cosmologia Borari e Arapium. A presença da escola, longe de representar uma imposição exógena do Estado, é reinterpretada pela comunidade como instrumento de continuidade cultural, mediando o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e as linguagens do mundo não indígena. Assim, a educação se inscreve em um horizonte político e ontológico mais amplo: o de educar para permanecer no território e garantir a transmissão intergeracional de uma forma própria de existir e de aprender na Amazônia.

A escuta na TI Maró foi guiada por um conjunto de questões que estruturam a análise e permitem compreender as dinâmicas entre escola, território e poder. Procurou-se investigar: i) como os povos Borari e Arapium constroem práticas educativas próprias diante das limitações impostas pelas políticas públicas; ii) de que modo a colonialidade pedagógica se manifesta nas relações entre as escolas indígenas e os órgãos gestores, em especial a Secretaria Municipal de Educação (SEMED); iii) quais estratégias de resistência, autonomia e (re)existência pedagógica são mobilizadas por professores, estudantes e lideranças locais; e iv) como o currículo, a infraestrutura e a formação docente expressam as tensões entre a educação normativa do Estado e os modos de aprender e ensinar enraizados na territorialidade indígena.

Com base nessas questões, o artigo analisa as experiências educacionais desenvolvidas na TI Maró, destacando os modos pelos quais a comunidade transforma a escola em espaço de resistência, autonomia e descolonização pedagógica diante das estruturas de poder e dos modelos institucionais impostos pelo Estado. Mais do que descrever uma experiência local, busca-se problematizar as relações entre educação, território e poder, observando como a escola se converte em um campo de disputas simbólicas e políticas pela legitimidade dos saberes, em que se confrontam epistemologias ocidentais e modos próprios de pensar, ensinar e viver dos povos Borari e Arapium.

Para sustentar as análises apresentadas, a escuta combinou observação, entrevistas e grupos focais, acompanhando as atividades da Vivência Pedagógica e registrando interações sociais, práticas culturais e dinâmicas escolares. Foram ouvidos caciques, professores, pais e estudantes, que discutiram desde a implementação do PPPI até as expectativas para o futuro da educação local. Nos grupos focais, o Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI)¹ debateu a adaptação da BNCC, os desafios com a SEMED e a centralidade do conhecimento cultural indígena; o grupo de professores de ensino fundamental das três escolas trouxe um panorama das práticas cotidianas e dificuldades no ensino básico; e a equipe gestora da Escola São Francisco destacou a relevância da formação socioemocional e refletiu sobre os obstáculos pedagógicos. As informações coletadas abordaram temas como formação docente, clima escolar, habilidades socioemocionais, currículos e

¹ Modelo que organiza aulas em módulos intensivos com rodízio de professores entre aldeias, adaptado para atender territórios indígenas de difícil acesso.

autonomia, oferecendo uma visão ampla dos desafios e conquistas que marcam a educação na TI Maró.

2. “Baixar as bandeiras e subir o cocar” - a Vivência Pedagógica como ato de autonomia e (re)existência

A escuta realizada na TI Maró revelou a Vivência Pedagógica anual como um espaço central de formação, diálogo e reafirmação cultural da TI Maró. Criada em 2015, essa iniciativa surgiu da decisão das lideranças de substituir as comemorações da Semana da Pátria — que tradicionalmente exaltam símbolos nacionais como bandeira, hino e heróis da independência — por uma programação própria, voltada à realidade e aos valores locais. O gesto simbólico de “baixar as bandeiras e subir o cocar” marcou a construção de uma pedagogia voltada à autonomia e à valorização da identidade coletiva.

Entre os dias 1º e 6 de setembro de 2024, a equipe da Flacso Brasil acompanhou a **Vivência Pedagógica na Terra Indígena Maró**, período em que a comunidade se reúne para fortalecer os vínculos entre escola, cultura e território. Durante sete dias, crianças, jovens, professores, pais, pajés e anciãos se reúnem em oficinas, debates e apresentações que integram o cotidiano e o espaço escolar em um processo de fortalecimento cultural e educacional. A Vivência se consolida como um espaço de decisão coletiva, no qual a comunidade define o tipo de escola que deseja, reafirmando a importância de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada.

As atividades realizadas articulam saberes tradicionais e conhecimentos escolares, reafirmando a escola como território político e espiritual de aprendizagem. Nesse contexto, o currículo não é imposto, mas continuamente reconstruído a partir da experiência e da vivência comunitária. A língua Nheengatu ocupa um importante papel nesse processo, não apenas como meio de comunicação, mas como princípio epistemológico e modo de pensar o mundo. Ao reivindicar o direito de ensinar e aprender segundo suas próprias referências, os povos Borari e Arapium desafiam as hierarquias dos conhecimentos e produzem pedagogias de (re)existência (Walsh, 2013) - práticas educativas que, em vez de reproduzirem o modelo escolar colonial, Instagram outras formas de saber e de ser.

O local central da Vivência em 2024 foi o Acampamento, um território reconquistado pela comunidade após ter sido ocupado pela extração de madeiras, hoje transformado em símbolo de resistência e autonomia. A escolha desse espaço carrega profundo significado, pois representa a vitória dos povos indígenas na defesa de suas terras e na afirmação de seus direitos. Ali, as tarefas são compartilhadas conforme a lógica cotidiana das aldeias: a comunidade "arma"² redes, monta barracas e se organiza em grupos responsáveis pela cozinha, caça, limpeza e vigilância - e o trabalho coletivo se converte em exercício pedagógico. Essa organização reflete a pedagogia do viver em comum, na qual aprender significa cooperar, escutar e reconhecer a interdependência entre humanos e não humanos.

Durante o dia, as oficinas de plantas medicinais, teçume, arco e flecha ou produção de materiais didáticos aproximam os alunos dos saberes tradicionais. As atividades cotidianas - o preparo dos alimentos, as pinturas corporais, o canto e as conversas - tornam-se momentos de transmissão de conhecimentos entre gerações. Do meio-dia às seis da tarde, instala-se o silêncio: esse intervalo é respeitado como o tempo dos “seres invisíveis”, entidades que, segundo a cosmovisão local, habitam e percorrem a floresta nesse intervalo. Respeitar esse tempo é reconhecer que o conhecimento não pertence apenas ao humano, mas se compartilha com outros seres que coabitam o território. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da escuta e da reciprocidade, na qual o aprendizado se dá também pela observação, pela quietude e pela sintonia com os ritmos da natureza.

À noite, os cantos, danças e apresentações dos projetos escolares celebram a continuidade cultural do povo. Jovens, em sua maioria vestidos com pinturas corporais e adornos tradicionais, apresentam o que aprenderam ao longo do ano letivo, diante dos anciãos e das lideranças. Cada gesto e cada canto reafirmam o vínculo entre conhecimento e território, corpo e memória. A escola, nesse momento, deixa de ser um espaço físico e se converte em aldeia ampliada — onde o saber se manifesta em canto e gestos.

² No contexto amazônico, a expressão “armar rede” designa o ato de pendurar a rede de dormir em ganchos, esteios ou árvores, prática cotidiana nas casas, embarcações e espaços coletivos. Nas comunidades indígenas e ribeirinhas, armar rede é também um gesto de pertencimento e convivência, que marca o compartilhamento do espaço e o acolhimento coletivo durante encontros, viagens e eventos comunitários.

A Vivência também constitui o espaço de elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), resultado de assembleias comunitárias realizadas entre as três aldeias. Aprovado em 2021 e reconhecido oficialmente nos anos seguintes, o PPI tornou-se referência de um currículo territorializado, que articula os conhecimentos tradicionais e a língua materna com as diretrizes da educação formal. O PPPI complementa o currículo tradicional, garantindo que conteúdos como matemática ou português convivam com disciplinas de notório saber, história local, práticas de subsistência e rituais espirituais. Para a comunidade, a escola só cumpre seu papel se estiver em diálogo constante com a identidade cultural e territorial da TI Maró, reconhecendo o conhecimento indígena como base legítima de formação.

O Acampamento, a Vivência e o PPPI compõem, assim, um mesmo movimento de descolonização do currículo e do pensamento. Ao transformar a escola em extensão do território e o território em espaço educativo, os povos Borari e Arapium constroem uma pedagogia da autonomia, em que aprender é também exercer soberania sobre seus modos de existir e de conhecer. Essa prática desafia o paradigma escolar moderno — universalista e homogêneo — e propõe uma forma de ensino ancorada na reciprocidade, na ancestralidade e na ecologia dos saberes.

A Vivência Pedagógica e o PPPI emergem, assim, como dispositivos de descolonização do currículo e do pensamento, em que a educação assume caráter cosmopolítico, ou seja, ela não apenas transmite conteúdos, mas reorganiza as relações entre seres, tempos e conhecimentos. No Maró, educar é um ato de resistência e de futuro — um modo de sustentar a continuidade da vida, reafirmando que o direito à escola é inseparável do direito ao território e da luta por reconhecimento das epistemologias indígenas como parte constitutiva do conhecimento humano.

3. Clima escolar e vivência comunitária

Nas escolas da Terra Indígena Maró, professores descrevem um ambiente escolar geralmente tranquilo, sustentado pela forte rede de parentesco e pelo senso de comunidade que une alunos, famílias e educadores. A prática educativa também contribui para esse ambiente. A escola não se restringe às quatro paredes da sala de aula: muitas atividades acontecem ao ar livre, em contato com o território, e o currículo valoriza os saberes tradicionais. Essa integração entre escola e vida comunitária dá sentido ao aprendizado e fortalece o respeito mútuo.

Essa proximidade gera uma rede de apoio afetivo e moral que naturalmente se estende para dentro da escola, tornando os conflitos em sala de aula situações raras e, quando ocorrem, resolvidas coletivamente por meio do diálogo, da escuta e do envolvimento direto das famílias e das lideranças comunitárias. O que se observa nessa experiência, é a presença de um ethos educativo pautado na coletividade e na corresponsabilidade. O controle social, longe de ser coercitivo, se exerce pela partilha de valores, pela vigilância comunitária e pelo compromisso mútuo com o bem-estar coletivo — aspectos que convertem o cotidiano escolar em um microcosmo da vida comunitária. A autoridade pedagógica, nesse contexto, não se impõe verticalmente, mas se constrói horizontalmente, mediada pela confiança e pelo reconhecimento da experiência dos mais velhos.

A prática educativa também reforça esse ambiente de equilíbrio e pertencimento. Em contraste com modelos escolares mais centralizados e distantes da vida comunitária, a experiência da TI Maró revela um caminho distinto: uma educação baseada na comunicação, no reconhecimento das diferenças e na valorização da cultura local. O resultado é um clima escolar saudável, no qual o aprendizado ocorre de forma mais natural e em sintonia com a vida coletiva. Nesse contexto, o clima escolar não é apenas um reflexo das boas relações interpessoais, mas o resultado de um ethos comunitário que confere à escola uma função mediadora entre o mundo indígena e o mundo estatal. A convivência cotidiana entre professores, estudantes e famílias expressa uma ética de corresponsabilidade que substitui a lógica disciplinar pela lógica do cuidado.

A singularidade do clima escolar no Maró reside no fato de que ele não se funda na autoridade institucional, mas na autoridade simbólica derivada da ancestralidade, da memória e do reconhecimento mútuo. O respeito não é imposto, é construído na convivência e sustentado pela participação. Essa configuração desafia a racionalidade burocrática que domina o sistema educacional brasileiro, ao afirmar que a escola pode funcionar a partir de um paradigma relacional, em que o conhecimento e a convivência são dimensões indissociáveis do mesmo processo. Nesse sentido, o “bom clima escolar” não é um dado administrativo — é uma construção social que emerge de práticas cotidianas de solidariedade, reciprocidade e confiança.

4. A pedagogia do cuidado

O debate sobre habilidades socioemocionais aparece de forma cotidiana na vida escolar da TI Maró. Professores, gestores e lideranças não utilizam a terminologia técnica do tema, mas descrevem práticas voltadas ao bem-estar coletivo, ao diálogo e ao fortalecimento da identidade cultural. O socioemocional, neste contexto, não constitui uma disciplina nem um eixo isolado, mas uma dimensão constitutiva da vida comunitária e dos modos de aprender e ensinar. Ele emerge das relações de reciprocidade e das formas de cuidado que orientam o convívio social — valores que, mais do que conteúdos pedagógicos, são expressões de fundamentos ancestrais e éticos.

Entre os povos Borari e Arapium, o equilíbrio emocional é compreendido como resultado da harmonia entre corpo, espírito e território. Assim, o bem-estar não é uma condição individual, mas um estado coletivo que depende da coesão social, da partilha de responsabilidades e do respeito às forças que habitam o lugar. Nesse sentido, o desenvolvimento emocional é compreendido com prática comunitária e espiritual, sustentada por uma cosmologia relacional. Professores e lideranças descrevem a escola como um espaço onde o diálogo, a empatia e o reconhecimento das diferenças são cultivados como práticas diárias, capazes de prevenir conflitos e promover a saúde emocional da comunidade. Trata-se de uma pedagogia do cuidado, na qual o vínculo, a escuta e a partilha são formas de ensino e de proteção.

Os professores indígenas da TI do Maró não receberam formação prévia nem foram expostos à ideia do socioemocional nos moldes propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, demonstram um entendimento do tema, expresso em práticas que priorizam um ambiente escolar baseado no respeito, diálogo e cooperação para promover o bem-estar emocional e social dos alunos. Essa compreensão difere das abordagens tradicionais das escolas não indígenas, que tendem a tratar o desenvolvimento socioemocional como uma competência a ser ensinada em conjunto com o currículo escolar. Para os professores indígenas da Vivência Pedagógica do Maró, o socioemocional é uma prática inerente ao processo educativo, que emerge das relações interpessoais e da participação comunitária.

A abordagem indígena ao socioemocional se sustenta em valores coletivos, nos quais o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado ao bem-estar da comunidade. Competências como empatia, resolução de conflitos e responsabilidade social não são ensinadas como conteúdos

formais, mas vividas cotidianamente nas práticas escolares e comunitárias. Nesse contexto, socioemocional é compreendido por meio da integração entre escola, cultura e território. As atividades educativas ultrapassam as paredes da sala de aula, ocorrem nas vivências, festivais, celebrações e rituais, que reforçam o pertencimento e a conexão com a natureza e com a comunidade.

Nas narrativas das lideranças e professores, a espiritualidade aparece como dimensão estruturante do equilíbrio emocional. Para uma das lideranças de Maró, referência de notório saber em sua comunidade, a dimensão socioemocional da educação está profundamente relacionada à espiritualidade. Para ele, é fundamental que a escola ensine também o respeito aos encantados e às forças invisíveis do território, ajudando os alunos a compreenderem os perigos e proteções que permeiam sua vida comunitária. Essa visão amplia o entendimento do socioemocional, integrando valores espirituais e cosmológicos ao processo formativo e reafirmando a centralidade da relação entre território, corpo e espírito.

A visão intercultural do socioemocional na Terra Indígena Maró se diferencia das abordagens individualizadas de contextos escolares com menor vínculo comunitário. Aqui, a autonomia é incentivada numa estrutura de interdependência, na qual o respeito às diferenças e cuidado com o outro são valores cultivados desde cedo, favorecendo um ambiente harmônico e com menos conflitos. Quando eles surgem, sua resolução ocorre por meio de práticas comunitárias, que envolvem diálogo e participação das famílias.

Essa forma de educar reflete as estruturas sociais e culturais dos povos Borari e Arapium. A aprendizagem torna-se um processo voltado ao fortalecimento dos vínculos comunitários, unindo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e espirituais - componentes indissociáveis da experiência educativa. Embora os professores não tenham sido formalmente formados nesse campo, sua prática se aproxima de princípios do desenvolvimento socioemocional, previstos na BNCC, ao mesmo tempo em que expressa uma concepção própria, situada, coletiva e enraizada na cultura e no território.

Apesar de reconhecerem a importância de um ambiente socioemocional saudável, as escolas da TI Maró ainda enfrentam desafios para garanti-lo plenamente a seus estudantes. A pandemia de Covid-19 afetou o comportamento dos estudantes em todo o país, e na TI Maró não foi diferente.

No grupo focal com a equipe gestora da **Escola São Francisco**, foi apontado que o isolamento social, a interrupção das aulas presenciais e o medo de contaminação afetaram profundamente os alunos, que retornaram à escola fragilizados, com dificuldades de socialização, apresentando medo e insegurança em relação ao ambiente escolar.

Mesmo com esse cenário, as formações e os recursos oferecidos aos professores foram insuficientes para atender às demandas específicas da comunidade indígena. Segundo a equipe, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ofereceu, no início do ano letivo, uma formação voltada para empatia e cuidado emocional. No entanto, o curso foi pensado para escolas urbanas, deixando as escolas rurais e indígenas sem apoio efetivo. A percepção da equipe é de que a formação “não foi suficientemente discutida nas áreas rurais” e careceu de ações adaptadas às especificidades locais, revelando a distância entre as políticas formativas e a realidade das escolas indígenas.

Diante dessas limitações, a equipe gestora decidiu adaptar os conteúdos recebidos e repassá-los aos professores em reuniões pedagógicas. Nessas ocasiões, discutiram-se temas como empatia, reconhecimento das emoções e *bullying*, visando criar um ambiente mais acolhedor e atento às necessidades emocionais dos alunos. Ainda assim, persistem dificuldades de tradução e sentido em relação ao vocabulário institucional usado pela BNCC. Termos como “socioemocional” e “bullying” não encontram equivalentes diretos na realidade local, exigindo constante mediação junto a pais e lideranças. Essa lacuna evidencia a distância entre a linguagem institucional e o cotidiano das escolas indígenas, reforçando a necessidade de formação contextualizadas, realizadas em linguagem e com metodologias que dialoguem com o universo simbólico dos povos indígenas.

Na visão da equipe gestora da TI Maró, qualquer política de formação socioemocional ou pedagógica só terá impacto real se for construída e realizada no território, com metodologias que dialoguem com a realidade local. As formações devem ocorrer sem exigir longos deslocamentos até a cidade e com conteúdos que possam ser aplicados nas rotinas escolares. O calendário imposto por instâncias externas, muitas vezes sem diálogo com as comunidades, também é um entrave, pois impede a participação integral dos docentes.

Além disso, a equipe defende o fortalecimento da autonomia na gestão escolar, de modo que a escola possa priorizar práticas pedagógicas que valorizem os saberes indígenas. Essa autonomia é vista como peça-chave para o desenvolvimento socioemocional dos alunos: ao aprenderem em contato com suas famílias, sua língua e sua cultura, as crianças e os jovens fortalecem sua identidade e desenvolvem vínculos de pertencimento. A escola ideal, segundo essa perspectiva, é aquela que rompe com processos colonizadores e abre espaço para que alunos possam crescer em sintonia com sua comunidade e sua espiritualidade.

Essa compreensão amplia as fronteiras do conceito ocidental de educação socioemocional, geralmente centrado no desenvolvimento individual e na autorregulação psíquica. No Maró, as emoções são coletivas e relacionais, ou seja, a alegria de um é a força de todos; o sofrimento de um, a responsabilidade do grupo. Ao invés de um conjunto de competências mensuráveis, o socioemocional se traduz em práticas de solidariedade, em cantos de cura, em gestos de acolhimento e no compromisso compartilhado de manter o equilíbrio da comunidade e do território. Nessa perspectiva, a escola indígena atua como um laboratório de afetos e vínculos, em que educar é também aprender a sentir com o outro, reconhecendo que a emoção é uma forma de conhecimento e o cuidado, uma forma de política.

5. Formação docente: lacunas, desafios e caminhos de autogestão

A formação de professores aparece como um dos pontos mais críticos para a consolidação da educação escolar indígena na Terra Indígena Maró. Os docentes de todas as escolas entendem que há uma grande lacuna na oferta de formações específicas, contextualizadas e contínuas, capazes de dialogar com a realidade cultural, linguística e social das comunidades Borari e Arapium. Essa distância entre as formações oferecidas e as realidades vividas nas aldeias evidencia uma contradição estrutural, enquanto o discurso institucional reconhece a diversidade cultural como valor, as práticas formativas permanecem subordinadas a um modelo homogêneo de pedagogia, alheio às formas próprias de ensinar e aprender no contexto indígena.

A carência de formação específica, contudo, não significa ausência de reflexão pedagógica. Pelo contrário, as comunidades e seus educadores têm construído estratégias próprias de autogestão do saber docente. A Vivência Pedagógica Anual, além de ser um espaço cultural e

espiritual, cumpre também a função de formação continuada — um fórum coletivo no qual professores, pajés, caciques e anciãos trocam experiências, reelaboram o currículo e definem princípios educativos conforme os desafios do território. Trata-se de um modelo de formação situado, relacional e intercultural, que substitui a lógica da atualização técnica pela lógica da escuta e da coautoria.

Os professores do ensino fundamental relataram a insuficiência das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Segundo eles, os cursos ofertados apresentam caráter generalista, pensados para toda a rede de ensino da cidade de Santarém, sem considerar as especificidades das escolas indígenas. Essa ausência de foco cultural e pedagógico resulta em um distanciamento entre o conteúdo aprendido nas formações e a realidade das aldeias. O resultado é uma docência tensionada entre dois mundos — de um lado, as exigências burocráticas da rede municipal e, de outro, o compromisso ético e político com a comunidade.

Entre as lacunas citadas, destaca-se o distanciamento entre o vocabulário da BNCC e o das comunidades, como o caso das habilidades socioemocionais citado anteriormente. Ainda assim, os docentes desenvolvem soluções próprias para enfrentar essas limitações. Esse movimento de autogestão, embora positivo, evidencia a ausência de políticas públicas eficazes para suprir uma necessidade estrutural. A equipe gestora da escola confirma essa percepção. Em sua avaliação, as formações regulares ofertadas não dialogam com a realidade da TI Maró. O problema apontado na formação do PNAIC não foi um caso isolado. Professores e gestores relataram que os cursos oferecidos pela SEMED ocorrem quase sempre em Santarém — cidade que fica a algumas horas de distância da TI. A situação se agrava porque as datas geralmente são anunciadas com pouca antecedência, sem tempo hábil para organização da viagem. Muitas vezes, as capacitações ocorrem fora dos dias previstos para a “baixada”, período em que os professores podem ir à cidade para resolver assuntos diversos.

Esse cenário faz com que grande parte dos professores não consiga participar das formações, e mesmo quando participam, o esforço físico e financeiro é alto. Segundo a equipe gestora, essa dinâmica acaba criando um ciclo de exclusão: as escolas indígenas são convidadas, mas sem condições adequadas para comparecer, permanecem fora das discussões que moldam as políticas educacionais do município. Assim, a ausência não decorre de desinteresse, mas da

reprodução de desigualdades institucionais, nas quais a distância geográfica e a desconsideração das especificidades locais se convertem em mecanismos sutis de exclusão política e pedagógica.

Diante das lacunas, tanto os professores do ensino fundamental quanto os do SOMEI destacaram estratégias próprias para enfrentar os desafios formativos. Muitos relatam ter buscado o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) ou cursos em universidades da região, como o de Artes Visuais da UFPA, para suprir a falta de oportunidades locais. Essas iniciativas, contudo, surgem de esforços individuais e se realizam à margem de políticas estruturadas, o que reforça a desigualdade entre o engajamento pessoal e o apoio institucional. Os altos custos financeiros, as longas distâncias percorridas e a dificuldade de conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares tornam o acesso à formação um processo excludente e desigual, no qual apenas alguns conseguem transpor as barreiras impostas pela geografia e pela precariedade das políticas públicas. Essas iniciativas, ainda que reveladoras da resistência dos educadores, permanecem condicionadas à iniciativa individual, evidenciando a ausência de um sistema público de formação continuada.

Os professores do SOMEI enfatizaram ainda a ausência de materiais didáticos adequados. Livros e apostilas disponibilizados pela rede municipal não contemplam as realidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, gerando situações de desconexão entre o que se ensina e o que os alunos vivem.

Um exemplo citado foi a dificuldade em abordar temas como a criação do mundo ou dos animais, já que a BNCC propõe conteúdos científicos, como a teoria da evolução, sem estabelecer diálogo com as cosmologias indígenas. Diante da falta de materiais que abordem essa diversidade, os professores são obrigados a improvisar: produzem seus próprios conteúdos, adaptam livros convencionais e desenvolvem atividades a partir de saberes locais. Essa prática, embora fundamental para a efetividade do ensino, implica sobrecarga de trabalho e depende fortemente do empenho individual de cada educador, em vez de representar um esforço institucional estruturado.

Nesse cenário, a busca autônoma por formação revela tanto a resiliência dos educadores indígenas quanto a ausência de um compromisso efetivo do poder público em garantir condições equitativas de desenvolvimento profissional. A formação docente, que deveria ser um direito coletivo, acaba sendo convertida em responsabilidade individual, deslocando para os próprios

professores o ônus da ausência do Estado. Diante desse quadro, a experiência da TI Maró evidencia que o fortalecimento da educação indígena passa necessariamente pela construção de mecanismos de soberania pedagógica, nos quais as comunidades assumem o protagonismo na formação e valorização de seus próprios educadores. Para além de uma demanda por cursos ou certificações, trata-se da afirmação de um princípio - o direito de definir o que significa ser professor em um território indígena e quais saberes são socialmente legítimos nesse contexto. Essa soberania não se opõe ao Estado, mas reivindica um novo pacto de corresponsabilidade, no qual universidades e secretarias de educação reconheçam as pedagogias locais como fontes legítimas de teoria, metodologia e inovação.

Nesse sentido, a formação docente deixa de ser entendida como simples atualização técnica e se converte em ato político e epistêmico de autodefinição — uma prática que reposiciona o educador indígena como produtor de conhecimento e guardião da memória coletiva. Ao deslocar o eixo da formação para o território, os povos do Maró propõem um paradigma alternativo à racionalidade tecnocrática que rege as políticas educacionais: uma pedagogia ancorada na autonomia, na ancestralidade e na justiça cognitiva. Como lembra Catherine Walsh (2013), toda pedagogia de reexistência é também uma pedagogia de reordenação do mundo. Assim, ao reivindicar o direito de formar seus próprios professores e de orientar o sentido da escola, o povo Borari e Arapium não apenas desafia a colonialidade do saber, mas anuncia outra forma de Estado — um Estado que escute, aprenda e reconheça que a educação, no Maró, é antes de tudo um exercício de liberdade compartilhada.

6. Ensino multisseriado: desafios e estratégias no cotidiano escolar

É importante destacar que o ensino multisseriado, tal como se configura no Brasil, possui características distintas das experiências observadas em outros países, como os Estados Unidos ou o Canadá. Em contextos internacionais, o modelo multigrade é frequentemente planejado como uma proposta pedagógica deliberada, com turmas reduzidas, currículos integrados e metodologias colaborativas que visam estimular a aprendizagem entre pares. No Brasil, entretanto, o multisseriado assume um caráter predominantemente estrutural e compensatório, decorrente das desigualdades territoriais e da precarização histórica das políticas públicas de educação no campo, nas comunidades quilombolas e nos territórios indígenas. Aqui, trata-se de uma única professora

ou professor responsável por atender, na mesma sala, estudantes de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem, em contextos geralmente marcados pela escassez de recursos, pela distância das sedes urbanas e pela ausência de políticas específicas. Essa configuração impõe desafios complexos à organização do tempo didático, à elaboração de estratégias de ensino diversificadas e à promoção da equidade na aprendizagem, revelando o quanto a política educacional brasileira ainda tende a administrar a desigualdade em vez de superá-la.

O ensino multisseriado constitui uma prática comum em escolas em zonas rurais e comunidades indígenas, caracterizando-se pela presença de estudantes de diferentes séries e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula, sob a orientação de um único docente. Essa organização pedagógica, geralmente adotada em contexto de baixa densidade populacional, em que há poucos estudantes da mesma faixa etária, ou em contextos de escassez de professores, que impõe desafios significativos à gestão do tempo, à diversificação de estratégias didáticas e à garantia da equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nas escolas indígenas e quilombolas, tais desafios adquirem uma complexidade ainda maior, pois envolvem não apenas aspectos pedagógicos, mas também dimensões socioculturais e linguísticas que demandam abordagens contextualizadas e sensíveis às especificidades locais. Entre as dificuldades apontadas pelos professores, destaca-se a necessidade de atender simultaneamente, a diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização inicial aos conteúdos mais avançados do ensino fundamental. Essa dinâmica frequentemente resulta em abordagens superficiais dos conteúdos e em lacunas no percurso formativo dos estudantes.

Para lidar com essas limitações, os docentes afirmam que precisam adotar estratégias alternativas, criando atividades diferenciadas que possam ser realizadas em paralelo pelos alunos de diferentes séries. Também é comum o uso de materiais didáticos improvisados ou adquiridos com recursos próprios, já que não há suporte institucional suficiente para atender às demandas específicas do ensino multisseriado. Essa prática de improvisação, embora reveladora de um compromisso ético com o direito à educação, também explicita a precarização estrutural do trabalho docente, marcada pela falta de políticas de formação específica e de acompanhamento pedagógico continuado. A falta de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores que atuam nesse contexto é percebida como um dos principais fatores que agravam as

dificuldades do ensino multisseriado. Embora os educadores demonstrem disposição e criatividade na busca de soluções locais, a inexistência de orientações metodologias sistematizadas limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às especificidades culturais das comunidades indígenas.

Os professores da TI Maró propõem a adoção de “ciclos de aprendizagem” em substituição ao modelo seriado tradicional, como alternativa capaz de responder às limitações enfrentadas nas turmas multisseriadas. Essa reorganização curricular permitiria ampliar o tempo destinado ao desenvolvimento das competências, reduzir a fragmentação dos conteúdos e favorecer uma aprendizagem mais integrada e contextualizada, coerente com os modos próprios de ensinar e aprender da comunidade. A proposta parte do entendimento de que o tempo escolar deve dialogar com os ciclos de vida e as práticas culturais do território, respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes e valorizando a transmissão dos saberes tradicionais.

Para sua efetivação, os professores defendem que a SEMED reconheça e apoie institucionalmente essa forma de organização pedagógica, garantindo autonomia curricular e flexibilidade na gestão escolar. Essa medida é vista como condição essencial para romper com a lógica padronizadora do ensino seriado e consolidar uma educação intercultural e de base comunitária, em consonância com os princípios do Projeto Político Pedagógico. Tal proposição evidencia que a superação dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas depende, sobretudo, do reconhecimento de suas práticas pedagógicas e da criação de políticas públicas que assegurem condições estruturais e pedagógicas adequadas.

Em síntese, o ensino multisseriado, embora seja uma resposta necessária às condições estruturais e geográficas das escolas rurais e indígenas, permanece permeado por desafios que comprometem a qualidade e a equidade da educação. A superação desses obstáculos exige o reconhecimento da singularidade da educação escolar indígena e a implementação de políticas de formação, acompanhamento e apoio técnico que valorizem o protagonismo docente e assegurem o direito à aprendizagem em contexto de diversidade. Mais do que uma medida compensatória, o ensino multisseriado precisa ser compreendido, conforme propõe Hage (2011), como espaço potencial de inovação pedagógica e de afirmação da autonomia territorial das escolas indígenas.

7. Infraestrutura: precariedades, desafios logísticos e impactos no ensino

A questão da infraestrutura aparece de forma recorrente nas falas de professores e gestores, revelando um quadro estrutural de precariedade que compromete tanto o acesso quanto a qualidade da educação. As deficiências observadas abrangem desde as condições físicas das escolas. As deficiências observadas abrangem desde as condições físicas das escolas — frequentemente marcadas por instalações improvisadas, ausência de manutenção e carência de equipamentos básicos — até os problemas relacionados ao transporte escolar, à alimentação dos estudantes e ao suporte pedagógico. Os relatos convergem para uma constatação unânime: as estruturas disponíveis estão muito aquém das necessidades reais e expressam a distância histórica entre as políticas educacionais formuladas nos centros urbanos e as realidades vividas nas margens dos territórios amazônicos.

Muitas das escolas da TI Maró foram construídas sem seguir padrões mínimos de infraestrutura capazes de atender às demandas educacionais. sem os padrões adequados para atender às demandas educacionais. Algumas foram erguidas pela própria comunidade, em mutirões organizados para garantir o funcionamento das aulas diante da ausência de apoio do poder público. Muitas dessas escolas funcionam em estruturas improvisadas, sem ventilação adequada, sem bibliotecas e sem áreas para atividades esportivas. Professores do ensino fundamental relataram que, em várias ocasiões, as aulas precisaram ser ministradas embaixo de árvores ou em barracões cedidos pela população local. No período chuvoso, esses espaços se tornam impraticáveis, interrompendo as atividades e prejudicando o calendário escolar.

Nessas circunstâncias, o ambiente escolar deixa de ser um espaço de acolhimento e continuidade da aprendizagem e se converte em símbolo da ausência estrutural do Estado, que delega às comunidades a responsabilidade de sustentar, com seus próprios meios, o direito à educação. Essa realidade revela que a precariedade material das escolas não é apenas um problema técnico, mas um indicador da desigualdade territorial e da invisibilidade política que ainda marca as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas da Amazônia.

A ausência de bibliotecas e espaços de leitura limita o acesso dos alunos a materiais de pesquisa, enquanto a falta de quadras e áreas esportivas afeta não só o desenvolvimento físico, mas também as habilidades sociais e emocionais dos estudantes. A equipe gestora reforçou esse

diagnóstico, explicando que apenas a escola polo possui um prédio estruturado. As salas anexas, como a Salustiana Borari, foram erguidas pelos próprios moradores, em condições precárias. Essa desigualdade estrutural entre as escolas dentro da mesma TI cria obstáculos adicionais para manter um padrão mínimo de qualidade educacional. Essa desigualdade interna, observada entre escolas de uma mesma Terra Indígena, explicita a fragmentação das políticas públicas e a ausência de critérios equitativos de investimento. O resultado é um cenário em que a qualidade da infraestrutura escolar se torna diretamente proporcional à capacidade de mobilização comunitária, reforçando a lógica de que o direito à educação nos territórios indígenas ainda depende do esforço coletivo das comunidades para existir.

O transporte escolar é outro ponto crítico da infraestrutura educacional. Professores e gestores destacaram a precariedade das embarcações utilizadas diariamente pelos alunos das embarcações que levam os alunos às escolas. Muitas vezes, os estudantes dependem de pequenas baidaras — canoas tradicionais da região amazônica, geralmente de madeira e sem cobertura —, viajando expostos ao sol e à chuva. Durante o período chuvoso - que, na Amazônia, se estende aproximadamente de dezembro a maio, com picos de intensidade entre fevereiro e abril- a situação se agrava, com trajetos perigosos e demorados, que podem ultrapassar uma hora de viagem. Essas condições impactam diretamente a frequência, o desempenho e o engajamento estudantil, produzindo um ciclo de vulnerabilidade que afeta toda a comunidade. O atraso constante, o cansaço e a exposição às intempéries desmotivam os alunos e, em muitos casos, provocam abandono temporário ou definitivo da escola. O trajeto até a escola, portanto, deixa de ser um simples deslocamento e se converte em metáfora da distância entre o direito formal à educação e sua efetivação concreta no cotidiano dos povos indígenas da Amazônia.

Para os professores do SOMEI, que atuam em diferentes aldeias, o desafio é ainda maior. Entre um módulo e outro, quando precisam se deslocar até as comunidades, as viagens podem levar até 12 horas de barco, em embarcações precárias e sem condições adequadas de segurança essa logística desgastante compromete não apenas o trabalho docente, mas também a continuidade do ensino, já que imprevistos no transporte podem resultar em cancelamento de aula. A falta de um sistema organizado e seguro para o deslocamento configura-se como um dos principais fatores que dificultam a implementação de uma educação regular e de qualidade. Essa realidade expõe uma contradição central das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, ou seja, embora

o discurso oficial reforce o direito a uma educação diferenciada e de qualidade, as condições materiais oferecidas aos professores e estudantes permanecem profundamente desiguais.

A precariedade do transporte docente não é apenas um entrave operacional, mas um sintoma de um modelo de gestão que não reconhece a territorialidade como dimensão constitutiva da política pública. Ao tratar o deslocamento como uma questão meramente logística, as instâncias administrativas desconsideram o tempo da floresta, a distância entre as aldeias, as dinâmicas sazonais dos rios e as formas próprias de organização coletiva dos povos.

Nesse contexto, o professor indígena torna-se uma figura-limite: ao mesmo tempo, em que é agente do Estado, é também membro da comunidade, carregando sobre si o peso da mediação entre mundos distintos. Sua jornada de deslocamento não se reduz a uma travessia física, mas simboliza uma travessia epistemológica — um movimento constante entre a escola institucional e o território vivido, entre o calendário burocrático e o tempo da natureza. Ensinar, nesse cenário, implica negociar o imponderável: as chuvas, as cheias, a ausência de combustível, a quebra do motor ou o risco de navegar à noite.

Além das deficiências na infraestrutura física e no transporte, faltam às escolas recursos básicos para o funcionamento cotidiano. Professores relataram a ausência de água potável em algumas unidades e a irregularidade no fornecimento de energia elétrica. No caso da merenda escolar, a situação também é preocupante: os alimentos enviados pela SEMED são insuficientes para os alunos, de baixa qualidade, e muitas vezes chegam vencidos ou danificados por conta do transporte. A alimentação enviada se resume a itens como feijão e charque, que duram apenas parte do mês, deixando os alunos sem merenda adequada no restante do período. Os professores destacam ainda a ausência de alimentos regionais, como frutas e peixes locais. Contrariando o que estabelece o **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, que orienta a inclusão de uma merenda regionalizada, com cardápios culturalmente adequados e vinculados à produção local — um princípio central da política de segurança alimentar e nutricional no contexto da educação básica.

A desconsideração dessa orientação não apenas compromete a nutrição dos estudantes, mas também deslegitima a cultura alimentar indígena e os modos próprios de produzir e consumir alimentos, enfraquecendo o elo entre escola, território e soberania alimentar. A merenda escolar,

reduzida a uma logística de entrega de produtos industrializados, torna-se exemplo paradigmático da distância entre o desenho burocrático das políticas públicas e as realidades concretas da vida nos territórios. Nesse sentido, a alimentação escolar não é apenas uma questão de gestão ou de suprimento: ela expressa a dimensão simbólica da educação intercultural, na qual comer é também aprender, partilhar e manter viva a memória do território. A ausência de uma política de merenda verdadeiramente regionalizada, portanto, evidencia a invisibilidade estrutural das epistemologias indígenas nas políticas de Estado, ainda orientadas por uma lógica universalista e homogeneizadora.

A precariedade estrutural se soma à falta de professores qualificados em áreas essenciais como matemática, português, inglês, ciências e educação física, o que limita a oferta de um currículo diversificado e consistente. Para tanto, é necessário superar os entraves burocráticos que dificultam o ingresso de professores indígenas no quadro efetivo da rede municipal — desde a ausência de concursos específicos até a falta de reconhecimento das experiências formativas não formais. A lentidão administrativa da SEMED, associada à escassez de políticas de formação continuada contextualizadas, agrava os desafios pedagógicos e evidencia a assimetria entre a retórica da educação intercultural e sua implementação concreta.

Outro problema apontado foi a resistência de alguns professores não indígenas em seguir as orientações pedagógicas da escola no que diz respeito à valorização das tradições culturais. Por isso, a equipe gestora considera prioritária a contratação de docentes indígenas, mais preparados para compreender as especificidades culturais dos alunos. No entanto, entraves burocráticos e a falta de apoio da SEMED dificultam o preenchimento dessas vagas, agravando os desafios pedagógicos. Essa resistência de parte dos professores não indígenas em seguir as orientações pedagógicas da educação escolar indígena decorre, em grande medida, da própria lógica institucional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que continua operando sob um paradigma homogeneizador de ensino. As normativas e formações ofertadas pelo órgão municipal ignoram as particularidades da educação tal como ela se realiza na TI Maró — enraizada na territorialidade, na oralidade e nas cosmologias dos povos Borari e Arapium. Essa distância não é apenas administrativa, mas epistemológica, isto é, a SEMED reproduz o que Bourdieu (1989) chamaria de *violência simbólica*, ao impor um modelo escolar legitimado pela cultura dominante, que desqualifica as formas de conhecimento não hegemônicas.

Dessa forma, os professores não indígenas, socializados no campo educacional urbano e formados segundo as normas do currículo nacional, tendem a considerar os saberes tradicionais como complementares ou “alternativos”, e não como centrais à formação escolar indígena. Essa assimetria gera um conflito entre o *habitus* profissional do docente e as expectativas comunitárias, produzindo tensões cotidianas entre a autoridade da escola e a autoridade dos saberes locais. A resistência, portanto, não se explica por má vontade individual, mas por uma estrutura de poder e de conhecimento que hierarquiza epistemes — fazendo prevalecer a racionalidade técnica ocidental sobre a racionalidade relacional dos povos indígenas. As dificuldades de articulação com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aparecem de forma recorrente nas falas de gestores e professores. Por ser o órgão regulador da política educacional no município, todas as ações relativas à educação indígena — como repasse de recursos, alocação de professores, fornecimento de materiais e manutenção das escolas — necessariamente passam pela SEMED. Essa estrutura centralizada, entretanto, limita a autonomia do núcleo de educação escolar indígena, que se vê dependente das decisões administrativas da secretaria. A equipe gestora relata que qualquer deliberação, por mais simples que seja, precisa ser autorizada pela secretária de educação, o que gera morosidade e faz com que problemas urgentes permaneçam sem solução imediata.

Em consenso, professores e gestores apontam que a infraestrutura das escolas da TI Maró está longe de garantir uma educação de qualidade. Apesar da criatividade e do esforço das comunidades em suprir as deficiências estruturais, a manutenção cotidiana do sistema escolar depende, de soluções informais e do engajamento coletivo, o que evidencia a ausência histórica do Estado nas margens amazônicas. No entanto, a vitalidade dessas iniciativas locais não deve ser confundida com autossuficiência. Sem políticas públicas consistentes, investimentos estruturais e uma gestão descentralizada que reconheça a autonomia dos povos indígenas, torna-se impossível assegurar às crianças e jovens uma educação escolar digna e culturalmente situada.

Para além de prover infraestrutura, o desafio reside em reconhecer a educação indígena como política de Estado e não como ação compensatória. Isso implica compreender que escolas como as da TI Maró não são espaços de déficit, mas de produção de conhecimento e inovação pedagógica, onde se articulam saberes científicos e cosmológicos, técnicas modernas e práticas ancestrais. Garantir condições materiais adequadas, portanto, é também garantir o direito à diferença e à continuidade das epistemologias locais.

O conjunto de reflexões e experiências analisadas neste tópico revela que a disputa curricular na Terra Indígena Maró não se restringe a um debate técnico sobre conteúdos, mas expressa um embate mais profundo sobre projetos de mundo e regimes de conhecimento. A tensão entre o PPPI — formulado pelas comunidades Borari e Arapium como instrumento de autodeterminação pedagógica — e as diretrizes normativas da SEMED evidencia a permanência de uma racionalidade colonial que busca enquadrar a diferença dentro dos limites da homogeneização estatal. Nesse cenário, o currículo opera como um campo de poder no qual se confrontam epistemes distintas: de um lado, a lógica disciplinar e avaliativa da modernidade ocidental; de outro, a lógica relacional e cosmológica dos povos do rio, que concebem o aprender como extensão da vida e da coletividade. A resistência das comunidades em afirmar seus modos próprios de ensinar e aprender revela a potência política da educação como prática de descolonização. Ao reivindicarem o reconhecimento da língua nheengatu, dos saberes do território e das práticas rituais como dimensões legítimas do conhecimento, os povos do Maró propõem uma virada epistêmica que desloca o currículo de um instrumento de controle para um território de reexistência, no qual o aprender se confunde com o ato de cuidar da floresta, do rio e da própria comunidade. Assim, a luta pelo currículo é também a luta pela soberania cognitiva, pela continuidade da vida e pela reconstrução de um futuro educacional verdadeiramente intercultural, em que a escola deixe de ser um espaço de adaptação e se converta em um lugar de emancipação.

8. Currículo, autonomia e o embate com a SEMED

A questão curricular constitui o núcleo de tensão mais visível entre o projeto educativo das comunidades indígenas e as diretrizes normativas do sistema municipal de ensino. Na Terra Indígena Maró, a discussão sobre o currículo transcende o campo técnico da organização dos conteúdos e assume uma dimensão política e ontológica, pois envolve o direito das comunidades Borari e Arapium de definir o que deve ser ensinado, como e para quê. Professores e gestores relatam que o principal desafio consiste em equilibrar as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que expressa a racionalidade padronizadora do Estado — com a implementação do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), documento construído coletivamente para assegurar que a escola reflita a língua, a memória e os modos próprios de aprender e ensinar no território. Em termos substantivos, a disputa pelo currículo é também uma disputa pelo poder de narrar, quem define o conhecimento legítimo e quais saberes podem habitar

a escola indígena. No cotidiano, os professores do ensino fundamental apontam entraves estruturais impostos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cuja atuação permanece orientada por uma lógica de padronização e controle. Embora o PPPI represente o protagonismo das comunidades Borari e Arapium, sua aplicação plena é limitada por um currículo segmentado por componentes e por rotinas avaliativas padronizadas, incompatível com o ensino por pesquisa e com a integração de saberes orientados pelo Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena (RCNEEI). Nessa configuração, português e matemática, passam a ordenar o tempo escolar e os critérios de avaliação, enquanto os itinerários investigativos ancorados no território - onde saberes locais, práticas culturais e língua nheengatu, operam como matrizes transversais de conhecimento - perdem centralidade. Essa hierarquização de conteúdos reproduz a colonialidade do saber no interior da escola, subordinando as epistemologias indígenas à racionalidade técnica do Estado que não levam em conta as especificidades culturais da educação indígena.

A metáfora usada por um dos docentes resume a situação: é como “conciliar dois deuses ao mesmo tempo”. De um lado, calendários e avaliações padronizadas da SEMED; de outro, as diretrizes do PPPI, que buscam valorizar a língua Nheengatu, o notório saber e uma abordagem pedagógica conectada às práticas comunitárias. Na prática, disciplinas de língua indígena e conhecimentos ancestrais acabam relegadas a horários secundários, sem carga horária definida e com baixo impacto formal na progressão escolar. Essa tensão entre dois regimes de verdade — o técnico-burocrático e o cosmológico-comunitário — evidencia o que uma estrutura que invisibiliza epistemes outras e deslegitima formas de conhecimento que não se enquadram na temporalidade e na racionalidade da modernidade ocidental.

Mesmo quando há esforço de incluir as disciplinas voltadas à cultura local e à língua nheengatu na grade curricular, enfrentam obstáculos estruturais e simbólicos. A ausência de materiais didáticos adequados e de formação específica para o ensino dessas áreas comprometem a continuidade das práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento tradicional. Além disso, os profissionais responsáveis por essas disciplinas são classificados como “monitores”, recebendo salários inferiores e ocupando uma posição de menor prestígio dentro do sistema. Para os professores, tal enquadramento opera como estratégia de assimilação cultural, ao subordinar a educação indígena às normas do ensino regular, esvaziando seu caráter diferenciado. Na prática, o sistema municipal impõe um modelo de conhecimento considerado “universal”, ao mesmo tempo,

em que deslegitima as formas locais de aprender e ensinar. As consequências são profundas: os alunos muitas vezes não veem valor em aprender aquilo que não gera notas. Sem espaço garantido, a alfabetização em Nheengatu não se consolida, e o português acaba predominando, internalizando a hierarquia entre o saber escolar e o saber tradicional. Isso ameaça a continuidade e a transmissão desses saberes dos povos Borari e Arapium.

Sem espaço curricular garantido, a alfabetização em nheengatu permanece fragmentada, e o português assume hegemonia como língua de prestígio e ascensão social. Esse processo, embora sutil, resulta em uma erosão gradual da língua e da cultura, ameaçando a transmissão intergeracional dos saberes dos povos Borari e Arapium. Em termos sociológicos, trata-se de um processo de colonialidade pedagógica, em que a estrutura escolar atua como instrumento de integração forçada, mascarando, sob a aparência de neutralidade curricular, a continuidade de uma política histórica de apagamento cultural.

Na perspectiva de uma das lideranças do Maró, referência em notório saber na comunidade, a inclusão da língua Nheengatu e de saberes tradicionais no currículo não é apenas uma questão de valorização cultural, mas também uma estratégia de formação de lideranças. Ao aprenderem sua língua e os conhecimentos ancestrais, os jovens se preparam para assumir papéis de professores, caciques, parteiras ou pajés, garantindo a continuidade da organização social e a força política da comunidade.

Na visão dos professores, a resistência da SEMED também se ancora em fatores econômicos-administrativos: a preferência por modelos padronizados “baratos” e “gerenciáveis” desconsideram os custos sociais e culturais da inadequação pedagógica.

Soma-se outro ponto crítico, a imposição do calendário escolar que não dialoga com os períodos sagrados, rituais, roça, pesca e as atividades culturais essenciais para a comunidade. No entanto, essas atividades costumam ser tratadas pelo sistema oficial como faltas, invisibilizando sua relevância pedagógica e cultural. Essa rigidez é vista como uma violação do direito à autonomia escolar e como um dos exemplos mais claros da falta de diálogo da secretaria com as realidades indígenas.

Em resposta, os professores defendem a flexibilização do cronograma escolar, reconhecendo práticas tradicionais - colheitas, manejo, pesca, festas, rituais e outras vivências comunitárias - como tempos formativos legítimos, e não como interrupções. Para eles, tais experiências constituem componentes legítimos do currículo, pois articulam território, cultura e identidade dos povos Borari e Arapium e dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Para operacionalizar essa visão, iniciativas locais vêm sendo desenvolvidas. Na escola polo, pais e lideranças são convidados para atividades educativas; muitas aulas acontecem fora da sala, na floresta e nos rios, onde os estudantes investigam plantas medicinais, arte do teçume e história local. Nessas ocasiões, o Nheengatu é utilizado naturalmente, permitindo que os jovens vivenciem a língua.

Essa integração se amplia nas oficinas e projetos da **Vivência Pedagógica**, conectando conteúdos escolares à educação ambiental, espiritualidade e história oral. Do ponto de vista da arquitetura curricular, os docentes defendem que língua indígena e notório saber tenham estatuto curricular próprio - com tempo, avaliação e registro garantidos - sem serem reduzidos a componentes estanques; isto é, reconhecidos como eixos transversais de pesquisas que atravessam os diferentes campos do conhecimento.

No plano institucional, uma proposta recorrente é a criação de uma **Diretoria de Educação Escolar Indígena** na estrutura municipal, com autonomia decisória para formular e implementar políticas, assegurando: i) tempo pedagógico para os eixos de investigação territorializados; ii) valorização docente - formação específica, carreira e remuneração adequadas para quem conduz Nheengatu e notório saber; iii) calendário flexível alinhado a ciclos culturais e ambientais; e iv) reconhecimento do PPPI como eixo estruturante, e não apêndice do currículo.

Os professores do SOMEI, relatam desafios semelhantes, embora vivam uma dinâmica própria. O modelo foi criado como uma alternativa para atender áreas de difícil acesso e com escassez de professores. O calendário escolar é organizado em módulos concentrados, nos quais os professores se deslocam até as aldeias para ministrar aulas intensivas. Essa estrutura evita que os estudantes precisem migrar para áreas urbanas e permite que a escola dialogue com os ciclos culturais e ambientais da região.

Apesar dessa adaptação, o currículo do SOMEI ainda é fortemente padronizado. A centralidade da BNCC e o sistema de ensino orientado por conteúdos - estruturado segundo a lógica avaliativa - restringem a inserção de saberes e práticas próprias do território. Na avaliação dos professores e lideranças, a escola precisa assegurar aos estudantes o domínio dos conhecimentos formais necessários ao acesso ao ensino superior, mas sem afastá-lo dos conhecimentos fundamentais para a vida do povo. o ideal, afirmam, é que a escola articule o conhecimento científico e os saberes do território, formando jovens capazes de transitar criticamente entre mundos distintos, sem romper com suas raízes culturais.

Para materializar essa concepção, professores do SOMEI vêm desenvolvendo projetos de “vida” e “histórias de vida”, nos quais os estudantes refletem sobre seu papel comunitário e constroem itinerários de liderança. Essas iniciativas contam com o apoio de coordenadores indígenas que possam mediar a adequação das políticas às realidades locais e fortalecem o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais.

Nos grupos focais, os docentes lembraram conquistas recentes, como a contratação de professores indígenas e a incorporação de eixos ambientais, mas destacaram a necessidade de ampliar o currículo e as condições de acesso, sobretudo em áreas remotas. Em síntese, professores do ensino fundamental e do SOMEI convergem na defesa de uma escola indígena autônoma, com currículo orientado pelo PPPI, respeito aos tempos do território e valorização dos docentes indígenas como protagonistas do processo formativo. Nesse sentido, o currículo torna-se não apenas um campo de disputa, mas um espaço de reexistência e descolonização, no qual os povos Borari e Arapium reconfiguram a escola como extensão de seu território e como instrumento de afirmação de sua autonomia intelectual e política.

9. Evasão escolar: permanência como compromisso comunitário

Ao contrário do cenário nacional, onde a evasão escolar é um problema persistente, a realidade da Terra Indígena Maró apresenta baixos índices de abandono. Esse resultado reflete um conjunto de práticas enraizadas na organização comunitária e na capacidade da escola de articular o ensino às dinâmicas sociais e culturais do território. A baixa incidência de abandono não resulta

apenas de mecanismos de controle institucional, mas de uma lógica de pertencimento que redefine a própria noção de “sucesso escolar”. Nesse contexto, aprender e permanecer estão imbricados em um mesmo projeto de vida, no qual a escola se insere como extensão do território e da memória coletiva. Tal configuração desafia as categorias tradicionais de gestão educacional, pois revela que a permanência não depende exclusivamente de políticas compensatórias ou incentivos materiais, mas de relações de reciprocidade e cuidado que articulam a dimensão pedagógica à ética comunitária. É sob essa perspectiva que este tópico analisa as práticas, valores e estratégias que sustentam o engajamento e a continuidade dos estudantes nas escolas da TI Maró.

Os professores do ensino fundamental explicam que uma das principais estratégias de permanência é a proximidade constante entre escola e comunidade. Quando um estudante deixa de comparecer, os docentes realizam visitas domiciliares e dialogam com as famílias para compreender as causas da ausência. Esse acompanhamento direto, sustentado por vínculo de confiança, expressa uma pedagogia da corresponsabilidade, na qual a educação é entendida como dever coletivo e não apenas institucional.

O respeito às tradições culturais constitui outro elemento central. A escola ajusta suas rotinas para conciliar o calendário escolar com práticas ancestrais e ritos de passagem, como práticas ancestrais e ritos de passagem, como o afastamento temporário das estudantes durante o período menstrual, quando recebem atividades para realizar em casa com apoio familiar. Essa flexibilidade representa, na prática, o exercício da autonomia escolar assegurada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, permitindo que a educação se mantenha coerente com os modos próprios de vida da comunidade. Lideranças, pajés e anciãos participam ativamente desse processo, reafirmando que o aprendizado é parte da vida social e espiritual do povo.

No ensino médio, os professores do SOMEI reforçam que a permanência escolar está fortemente relacionada ao envolvimento das famílias. Pais e mães acompanham a trajetória escolar dos filhos, orientando-os nas tarefas e motivando-os a concluir os estudos. Esse vínculo é intensificado pela relação horizontal entre docentes e estudantes, que permite identificar precocemente sinais de desmotivação e oferecer apoio.

A integração entre cultura e escola também desempenha papel decisivo. Ao reconhecerem seus saberes e práticas no cotidiano escolar, os jovens reafirmam o sentimento de pertencimento e

passam a compreender a escola como extensão do território. A educação é vivida, assim, como continuidade da vida comunitária e não como ruptura - percepção que sustenta o compromisso com a permanência.

A equipe gestora da **Escola São Francisco** destaca iniciativas que buscam eliminar barreiras que historicamente contribuíram para o abandono, como a gravidez na adolescência. Para evitar que jovens mães abandonem os estudos, a escola adotou uma política de acolhimento, permitindo a presença das crianças no ambiente escolar e organizando o acompanhamento pedagógico conforme suas necessidades. Essa medida, construída em diálogo com as famílias, traduz o princípio de inclusão previsto nas diretrizes da Educação Básica, reconhecendo que a permanência depende de condições reais de equidade.

A experiência da TI Maró evidencia que a permanência escolar não se limita a estratégias de controle da evasão, mas emerge de um modelo ancorado nas relações de solidariedade, reciprocidade e pertencimento. O acompanhamento cotidiano dos estudantes, o respeito às tradições culturais, a participação das famílias e as políticas de acolhimento formam uma rede de proteção comunitária que transforma a escola em espaço de continuidade da vida, e não de sua interrupção. Nesse contexto, permanecer na escola é também permanecer no território e afirmar os modos próprios de existir e aprender.

10. A escola ideal: um projeto coletivo de futuro

Ao avançar na análise das concepções locais sobre a educação, emerge com força a ideia da “escola ideal” como horizonte coletivo de futuro. Entre professores e gestores da Terra Indígena Maró, há uma convergência clara sobre o sentido da escola ideal: uma instituição que rompa com o modelo escolar tradicional - centrado em currículos fixos, disciplinas fragmentadas salas de aula fechadas - e que se enraíze no território, na cultura e no cotidiano da comunidade. Trata-se de uma utopia política e pedagógica construída a partir das próprias experiências comunitárias, que projeta o que os povos Borari e Arapium desejam preservar, transformar e legar às próximas gerações. Essa formulação expressa a compreensão de que a escola, para cumprir sua função social, deve deixar de ser um instrumento de imposição externa e se tornar um espaço de vivência, aprendizagem e afirmação cultural.

Para os professores, a escola ideal é aquela que amplia suas fronteiras físicas e simbólicas, reconhecendo o território como uma sala de aula viva. Nesse espaço ampliado, o currículo se mescla com ensinamentos de caça, a pesca, o manejo das plantas medicinais e o respeito aos ciclos naturais. A equipe gestora compartilha essa perspectiva e defende que o preparo da mandioca, a produção de artesanato e outros saberes tradicionais não devem ser atividades extracurriculares, mas dimensões legítimas do currículo, articuladas à formação integral dos estudantes. Nessa concepção, aprender significa participar do cotidiano da comunidade, compreendendo a interdependência entre saber, natureza e espiritualidade. As lideranças da TI Maró reforçam que a escola indígena deve assumir função essencialmente coletiva, orientada pelo fortalecimento da identidade, da cultura e da gestão territorial. A educação escolar é entendida como um caminho para a autonomia e a autogestão comunitária: formar jovens capazes de atuar como lideranças, gestores e mediadores interculturais, independentemente de uma trajetória universitária. Ao integrar conhecimentos acadêmicos e tradicionais, a escola se torna um espaço de articulação entre mundos, capaz de preparar os estudantes para defender o território e projetar o futuro de seu povo.

A concepção de escola expressa pelos professores e gestores da TI Maró dialoga com o que Paulo Freire (1987) define como “educação como prática da liberdade”, isto é, um processo formativo em que o aprender é também transformar a realidade. Ao reivindicar uma escola ancorada no território e orientada pela coletividade, os educadores afirmam o princípio de autonomia pedagógica reconhecido pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, segundo a qual a educação escolar indígena deve refletir os modos próprios de organização social e cultural dos povos. Essa leitura converge com as “pedagogias de (re)existência” propostas por Catherine Walsh (2013), que entendem a educação como prática de resistência e reordenação do mundo. Na mesma direção, Gersem Baniwa (Bergamaschi, 2013) aponta que a escola indígena é também espaço de produção de conhecimento, e não apenas de reprodução cultural. O projeto de escola ideal no Maró sintetiza uma pedagogia territorializada, de caráter político e coletivo, que materializa o direito à diferença e à continuidade dos saberes ancestrais.

Em síntese, a escola ideal, na perspectiva dos docentes, gestores e lideranças do Maró, não é apenas uma instituição de ensino, mas um projeto político e cultural de futuro. Trata-se de uma educação que afirma o direito à diferença e consolida a continuidade dos saberes ancestrais como base epistemológica da formação escolar indígena. Enraizada na identidade Borari e Arapium, essa

concepção de escola traduz a ideia de educar é também cuidar da vida, do território e da memória coletiva.

11. Recomendações e propostas

As conversas realizadas durante os grupos focais com professores, gestores, lideranças e estudantes da Terra Indígena Maró apontam que a superação dos desafios da educação escolar indígena requer transformações estruturais e de um compromisso efetivo das políticas públicas com as especificidades socioculturais dos povos Borari e Arapium.

Um dos eixos centrais é a valorização da língua indígena e dos conhecimentos tradicionais, que devem deixar de ocupar posição secundária para assumirem papel estruturante no currículo escolar. O fortalecimento da língua Nheengatu e dos conhecimentos tradicionais não pode ser tratado como complemento, mas como fundamento da formação escolar, essencial à preservação da identidade cultural e à afirmação dos estudantes como membros de suas comunidades. A escola deve constituir-se, portanto, em espaço privilegiado de transmissão e atualização desses saberes, assegurando sua continuidade intergeracional.

Outra recomendação recorrente diz respeito à criação de espaços permanentes de formação continuada para os professores indígenas, realizados no próprio território. Essas formações devem articular metodologias pedagógicas sensíveis ao contexto indígena, integrando o conhecimento científico e o conhecimento tradicional. A formação continuada é compreendida como condição indispensável para o fortalecimento da prática docente, especialmente em contextos multisseriados, que exigem estratégias flexíveis e contextualizadas. Na ausência desse suporte institucional, os professores acabam sobrecarregados, assumindo individualmente a responsabilidade por suprir lacunas estruturais do sistema.

O fortalecimento do PPPI também aparece como prioridade. Mais do que um reconhecimento formal da proposta, os professores defendem que o documento seja tratado como um instrumento orientador da prática cotidiana, sujeito a revisões e atualizações coletivas. Para tanto, o PPPI precisa ser reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como documento legítimo e vinculante, e não como um anexo periférico.

A autonomia escolar é reafirmada como um princípio estruturante. As comunidades defendem que a gestão pedagógica e curricular das escolas indígenas deve ocorrer localmente, de modo a respeitar os calendários culturais e os tempos da vida comunitária. A imposição de calendários rígidos pela SEMED, deslocados dos rituais, dos períodos agrícolas e das vivências coletivas, é percebida como um dos principais entraves à consolidação de uma educação diferenciada. Nesse sentido, a criação de uma diretoria de educação indígena no âmbito municipal surge como proposta estratégica para garantir que as demandas das comunidades sejam institucionalmente reconhecidas e convertidas em políticas públicas efetivas.

As melhorias de infraestrutura foram apontadas como condição básica para a qualidade da educação. A carência de salas adequadas, bibliotecas, transporte escolar seguro e de alimentação de qualidade compromete diretamente o processo de aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. A inclusão de alimentos regionais na alimentação escolar foi apontada como medida que fortalece a economia local e valoriza os hábitos alimentares das comunidades.

Por fim, os professores ressaltam que a educação deve ser compreendida como um caminho para a autonomia e a gestão do território. Mais do que preparar alunos para exames nacionais, a escola deve formar jovens capazes de atuar como lideranças, administrar seus territórios e perpetuar seus conhecimentos. A articulação equilibrada entre os conhecimentos científico e tradicional é vista como a chave desse processo, promovendo uma educação que prepara os estudantes para o futuro sem romper com suas raízes culturais.

Em síntese, as recomendações reunidas apontam para a necessidade de consolidar uma educação escolar indígena intercultural, ancorada na formulação de conhecimentos na língua indígena, nos conhecimentos e nas práticas do território. Valorizar a língua indígena, investir na formação continuada, reconhecer o PPPI como base legítima da prática escolar e assegurar condições estruturais adequadas são passos indispensáveis para que a escola indígena se consolide como espaço de fortalecimento cultural, formação de lideranças e afirmação da autonomia dos povos Borari e Arapium. Assim, a experiência do Maró nos convoca a repensar a própria ideia de política educacional, não como política para os povos indígenas, mas a partir deles — de suas práticas, cosmologias e modos de existir. O desafio que emerge é o de reconhecer que a escola,

para esses povos, não é uma instituição entre outras, mas uma tecnologia de continuidade da vida, um espaço onde se tece o futuro coletivo com os fios da ancestralidade.

Referências

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. Pedagogias decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: ABYAYALA, 2013. Tomo I, p. 23-69. (Série Pensamento decolonial).

BOURDIEU, Pierre. Poder simbólico. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989, v. único.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo e docência multisseriada: resistências e invenções de uma escola do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011. p. 250–256.

Bergamaschi, M. A. (2013). Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, 1(2), 127–148. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.44>.

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. *Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios*. 2. ed. Belém: Cejup; UFPA/NAEA, 1998. 278 p.