

Educação Escolar Indígena: reflexões sobre o processo histórico, os avanços e os desafios da educação Magüta na comunidade de Porto Espiritual, Benjamin Constant (AM)

Indigenous School Education: reflections on the historical process, advances, and challenges of Magüta education in the Porto Espiritual community, Benjamin Constant (AM)

Educación Escolar Indígena: reflexiones sobre el proceso histórico, los avances y los desafíos de la educación Magüta en la comunidad de Porto Espiritual, Benjamin Constant (AM)

DOI: 10.54901/educa.v9-629

Grad. Lenilson Irineu Moçambique¹
Dr. Sebastião Rocha de Sousa²
Dout. Junior Peres de Araujo³
Dra. Maria Del Pilar Diaz de Garcia⁴

RESUMO: Este trabalho analisa o processo histórico da educação escolar indígena Magüta (Ticuna) na Comunidade de Porto Espiritual em Benjamin Constant, no estado do Amazonas, com o objetivo de compreender sua trajetória, avanços e desafios desde as primeiras intervenções externas até as conquistas legais e pedagógicas contemporâneas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo, utilizou como procedimentos de coleta de dados a observação participante e entrevistas semiestruturadas com 21 participantes, entre eles, professores e lideranças. Os resultados indicam que a educação escolar Magüta percorreu um caminho de superação do modelo assimilacionista e missionário, consolidando-se, a partir das conquistas legais da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, como um espaço estratégico de resistência cultural e afirmação identitária. A comunidade tem buscado desenvolver práticas pedagógicas interculturais que articulam saberes tradicionais aos conteúdos científicos. Todavia, persistem desafios estruturais relacionados à infraestrutura insuficiente, a carência de materiais didáticos contextualizados na língua Magüta e as pressões por resultados padronizados. Conclui-se que, a escola afirma-se como um instrumento de fortalecimento étnico e de preparação para o diálogo intercultural, mas sua consolidação depende de políticas públicas mais efetivas, investimentos em infraestrutura e formação docente, e da garantia da autonomia pedagógica e territorial, reafirmando o protagonismo Magüta na construção de seu projeto educacional.

Palavras-chave: educação escolar indígena; povo Magüta; educação diferenciada; políticas educacionais.

¹ Graduado em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, Amazonas, Brasil.
E-mail: lim.ped22@uea.edu.br

² Doutor em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, Amazonas, Brasil.
E-mail: srsouza@uea.edu.br

³ Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
E-mail: junior.peres.araujo@uel.br

⁴ Doutor em Ciências Biológicas, Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, Amazonas, Brasil.
E-mail: mgarcia@uea.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena, embora seja um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), ainda enfrenta dificuldades quanto à implementação e consolidação de políticas educacionais específicas, diferenciadas, interculturais, bilíngues e comunitárias, bem como persistem desafios relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilidade de materiais didáticos contextualizados e às pressões decorrentes de avaliações externas padronizadas.

No contexto educacional da comunidade indígena Porto Espiritual, no município de Benjamin Constant, Amazonas, ainda persistem desafios conquanto à implementação e consolidação das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena. Além disso, percebe-se a existência de lacunas na produção acadêmica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas especificamente na comunidade Porto Espiritual, o que reforça a necessidade de estudos que contribuam para a compreensão dessa realidade.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar a trajetória da educação escolar indígena local, contribuindo para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre o tema e para o fortalecimento das ações voltadas à valorização dos saberes tradicionais, da identidade cultural e da autonomia do povo Magüta.

Assim sendo, surge o seguinte problema de pesquisa: como se deu o processo histórico de construção e implementação da educação escolar articuladora dos conhecimentos tradicionais Magüta às demandas contemporâneas da educação, percebendo os avanços e os desafios enfrentados ao longo desse percurso histórico. Dessa forma, o objetivo deste estudo consiste em analisar o processo histórico de construção da Educação Escolar Indígena Magüta na comunidade Porto Espiritual, identificando os avanços e desafios que marcaram sua trajetória, desde as primeiras intervenções missionárias e estatais até as conquistas legais e pedagógicas contemporâneas, buscando compreender o papel desempenhado pela escola indígena na afirmação identitária, na resistência cultural e na autonomia política desse povo.

Este trabalho se justifica pela necessidade de compreender o significado histórico e social da Educação Escolar Indígena Magüta na comunidade estudada, destacando sua contribuição para o fortalecimento da identidade étnica, para a valorização dos saberes ancestrais e para a autonomia política do povo Magüta.

Este artigo está organizado em três seções. A primeira apresenta a metodologia, com a contextualização do campo de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. A segunda aborda os fundamentos legais da Educação Escolar Indígena, destacando os principais marcos

normativos que asseguram esse direito. Por fim, a terceira reúne os resultados e a discussão, trazendo uma reflexão sobre o processo histórico da Educação Escolar Magüta, os desafios ainda presentes para a efetivação de uma educação diferenciada e o papel potencial da escola na formação dos estudantes e no fortalecimento de sua identidade cultural.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil é indissociável do processo de reconhecimento dos direitos dos povos originários, que durante séculos foram submetidos a políticas assimilacionistas e integracionistas. Somente a partir da segunda metade do século XX, e com maior intensidade após a promulgação da Constituição Federal de 1988, é que se consolidou um arcabouço jurídico capaz de assegurar uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme reivindicado historicamente pelos povos indígenas, entre eles o povo Magüta.

A educação escolar indígena no Brasil é fruto de um longo processo de lutas e reconhecimento jurídico, marcado por tensões entre projetos assimilacionistas e demandas por autonomia pedagógica. Como destaca Grupioni (2001, p. 47), "a história da educação indígena no país é a história de uma imposição, mas também de uma resistência". Essa dualidade reflete-se nos marcos legais que, progressivamente, incorporaram o princípio da diferença cultural como eixo estruturante.

Inicialmente, a educação destinada aos indígenas esteve atrelada aos projetos missionários, com o objetivo explícito de catequização e aculturação. Como afirma Monte (1996, p. 58), as escolas missionárias foram instrumentos de um projeto colonial que visava apagar identidades e substituir cosmovisões indígenas por valores eurocristãos. Esse modelo perdurou por séculos, com raras exceções de resistência organizada.

O século XX trouxe mudanças graduais. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, e posteriormente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, mantiveram uma abordagem integracionista, mas já sob críticas crescentes. Segundo Lima (2005, p. 112), "o SPI e a FUNAI reproduziram uma educação escolar descontextualizada, que ignorava as especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas".

O Projeto proposto pela Funai deixava explícitas as concepções vigentes na época relativas à integração dos indígenas na sociedade nacional. A defesa do direito ao território tradicional indígena já tomava mais força, mas a certeza da diluição dos índios em meio à população rural pobre aparece ainda como um destino irredutível.

No projeto constava que a Funai precisaria dar apoio à produção agrícola dos Ticuna para que houvesse excedente a ser comercializado. Considerava que posteriormente os indígenas optariam por “um modelo mais adequado de atividade econômica, seja orientando-se primariamente em função do mercado, seja preferindo manter os padrões camponeses, com a preservação da unidade do grupo.” (FUNAI, 1975, p.40).

A Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao reconhecer, no Art. 231, os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras e, no Art. 210, o direito a uma educação escolar diferenciada (Brasil, 1988). Esse avanço foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, que em seu Art. 78 estabeleceu a necessidade de escolas indígenas específicas, bilíngues e interculturais (Brasil, 1996).

O avanço mais significativo na garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que passou a assegurar o ensino fundamental em língua portuguesa, bem como o direito das comunidades indígenas à utilização de suas línguas maternas e de seus próprios processos de aprendizagem (Brasil, 1988). Segundo Silva (2015), esse marco representou uma ruptura com o paradigma integracionista, embora sua efetivação ainda ocorra de maneira desigual. Posteriormente, a LDB reafirmou esses direitos ao estabelecer a oferta de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural (Brasil, 1996).

Oliveira (2018) ressalta que essa legislação abriu caminho para a construção de currículos que articulam saberes científicos e tradicionais, porém critica a falta de regulamentação específica para formação de professores indígenas. Junto a isso, busca-se compreender a forma de como os conceitos como interculturalidade Lopes da Silva, (1999) e etnodesenvolvimento discutido por Ricardo (2006) tornaram-se centrais nesse debate. Pois para Lopes da Silva (1999, p. 34), a interculturalidade na educação indígena pressupõe "um diálogo horizontal entre conhecimentos, sem hierarquização", enquanto Ricardo (2006, p. 77) defende que a escola deve ser "instrumento de fortalecimento étnico, não de apagamento".

Para Bergamaschi (2007, p. 34), "a legislação brasileira é uma das mais avançadas do mundo no que diz respeito à educação indígena, mas sua implementação esbarra na falta de vontade política e recursos". O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 incluiu metas específicas para a educação escolar indígena, como a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos próprios, porém muitas delas não foram plenamente alcançadas. Apesar dos avanços legais, persistem desafios estruturais, um deles é a falta de infraestrutura onde muitas escolas indígenas funcionam em condições precárias, sem acesso a água potável, energia elétrica ou materiais pedagógicos que dinamizem as aulas (Silva, 2015).

Outro fator importante é a formação inicial e continuada de docentes que apesar dos programas como Licenciaturas Interculturais já serem ofertados, muitos professores indígenas ainda atuam sem formação adequada (Oliveira, 2018). Por outro lado, as pressões externas dos projetos de desenvolvimento econômico, ameaçam territórios indígenas e, por consequência, seus projetos educacionais autônomos (Ricardo, 2006).

A educação indígena hoje se afirmar como um espaço de resistência cultural e reinvenção pedagógica. Como destacam Ferreira e Maher (2018, p. 91), "as escolas indígenas estão se tornando centros de produção de conhecimento, onde os saberes tradicionais dialogam com a ciência ocidental sem se subordinar a ela". Isso é resultado de muitas lutas para que os alunos não saiam dos seus territórios.

3 ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida na Comunidade Indígena Porto Espiritual, localizada na zona rural do município de Benjamin Constant, estado do Amazonas, na região do Alto Solimões. Trata-se de uma área de grande relevância histórica, social e cultural para o povo Magüta (Tikuna), reconhecido como a etnia indígena mais populosa do Brasil.

O estudo concentrou-se em duas instituições de ensino da comunidade: a Escola Municipal Indígena Leandro Moçambite Taremücü e a Escola Municipal Indígena Dom Pedro II. Essas escolas representam importantes espaços de construção da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, constituindo-se como locais privilegiados para a compreensão das transformações educacionais vivenciadas pelo povo Magüta.

A comunidade apresenta uma organização social baseada em clãs patrilineares associados a elementos da natureza, como Mutum, Japó, Tucano, Onça e Buriti. Além disso, a língua Magüta, pertencente à família linguística Tikuna, ocupa papel central na construção da identidade cultural do grupo, reforçando a necessidade de uma educação escolar comprometida com a valorização e preservação desse patrimônio cultural.

A abordagem qualitativa permitiu compreender os significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, conforme analisa Creswell (2014), contribuindo para análise de fenômenos sociais complexos a partir da interpretação das narrativas e das experiências vivenciadas pelos participantes.

O estudo constitui-se como pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como procedimentos de coletas a observação participante e a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 15 professores indígenas, 5 lideranças comunitárias e 1 gestor escolar, totalizando

21 participantes. As questões versaram sobre a história da educação escolar na comunidade; formação docente indígena; currículo intercultural; preservação da língua e da cultura Magüta; infraestrutura escolar; desafios e perspectivas da Educação Escolar Indígena.

A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), consistindo na organização e leitura integral do material coletado, seguida pela codificação das informações e identificação de categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. As principais categorias analíticas identificadas foram o processo histórico da educação escolar indígena; interculturalidade e currículo diferenciado; formação de professores indígenas; infraestrutura e recursos pedagógicos; preservação cultural e fortalecimento identitário; desafios contemporâneos da Educação Escolar Indígena.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MAGÜTA: AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

O povo Magüta, considerado o maior grupo indígena do Brasil em população com mais de 50 mil indivíduos, habita principalmente a região do Alto Solimões, no estado do Amazonas, com presença também no Peru e na Colômbia. Sua organização social é baseada em clãs patrilineares, cada um associado a um animal ou elemento da natureza como o clã da Mutum, Tucano, Galinha, Maguari, Onça, Avaí, Buriti, Saúva, Boi e outros que orientam as relações de parentesco, casamento e identidade coletiva.

A vida comunitária Magüta é marcada por uma estrutura política própria, liderada por caciques e conselhos de anciãos, que tomam decisões em assembleias. A transmissão de conhecimentos tradicionais ocorre por meio da oralidade, dos rituais como a festa da moça nova, principal cerimônia de iniciação feminina, e das práticas de subsistência pesca, agricultura e artesanato. A língua Magüta da família linguística Magüta-Yuri é um pilar importante da identidade cultural, sendo amplamente falada no cotidiano das aldeias.

A introdução da educação escolar entre os Magüta foi inicialmente imposta por missões religiosas e pelo Estado brasileiro, com um modelo assimilacionista que desvalorizava a cultura indígena. No entanto, a partir da mobilização política do movimento indígena nas décadas de 1980 e 1990, os Magüta passaram a reivindicar uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, garantida pela Constituição Federal de 1988 e por leis específicas.

Na década de 1990, no entanto, traz a transformação dos movimentos indígenas que ganham voz e influência na política nacional. Boa parte dessa transformação é produto da participação dos povos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte de 1988 no

Brasil e o reconhecimento constitucional dos direitos dos povos indígenas. O papel central dos povos indígenas parece mudar a dinâmica da sua relação com o Estado, mas não chega sem desafios. A educação indígena parecia ser um deles ainda em 2016 (Oliveira, 2016, p.58).

Na atualidade, muitas escolas Magüta, como as da Comunidade Indígena de Porto Espiritual, buscam equilibrar os conteúdos formais exigidos pelo sistema de ensino com os saberes tradicionais. Isso inclui ensino bilíngue, Magüta e Língua Portuguesa, inclusão de mitos, história e ritos Magüta no currículo, formação de professores indígenas, que atuam como mediadores entre os conhecimentos científicos e culturais, uso de metodologias participativas, vinculadas ao cotidiano da aldeia.

Apesar dos avanços, persistem desafios como a falta de recursos didáticos adaptados, a pressão por avaliações padronizadas e a necessidade de maior autonomia pedagógica. A educação escolar Magüta, quando bem implementada, fortalece a identidade étnica e oferece ferramentas para a defesa de direitos, sem submissão à homogeneização cultural. Assim, a escola torna-se um espaço de resistência e renovação da cultura Magüta, preparando as novas gerações para dialogar tanto com seu universo tradicional quanto com a sociedade nacional.

Na primeira década do século XX no Brasil, as lutas indígenas permitiram a abertura para a participação das lideranças indígenas nas estruturas administrativas do Estado. Essa década trouxe também mudanças importantes no Brasil, junto com um importante crescimento dos programas de formação para professores escolares indígenas e dos materiais didáticos para as escolas indígenas (Paladino; Almeida, 2012, p.59).

A educação escolar indígena entre o povo Magüta, na comunidade de Porto Espiritual e Benjamin Constant- AM, representa um processo histórico marcado por resistência, adaptação e reafirmação cultural. Ao longo dos séculos, os Magüta enfrentaram desafios impostos por modelos educacionais colonialistas, que buscavam suprimir suas línguas, saberes e tradições. No entanto, a partir de lutas lideradas pelos próprios indígenas e do reconhecimento legal de seus direitos, surgiram iniciativas de uma educação diferenciada que harmoniza os conhecimentos ancestrais com as demandas contemporâneas.

Compreender a realidade da escolarização do povo Magüta exige reconhecer que a consolidação de uma educação específica e diferenciada resulta de um processo histórico permeado por disputas políticas e pela resistência indígena frente às práticas assimilacionistas. Ainda que importantes conquistas tenham sido asseguradas no campo dos direitos, sua materialização ainda encontra limites nas condições concretas de funcionamento das escolas, evidenciando que a insuficiência de infraestrutura, de recursos pedagógicos e de políticas

consistentes de formação docente dificulta a efetivação de uma educação comprometida com a autonomia, a língua e os saberes do povo Magüta.

Os resultados demonstram que a escola indígena, nesse contexto, tem desempenhado papel fundamental na valorização da identidade cultural, na preservação dos saberes tradicionais e na formação das novas gerações. Entretanto, persistem desafios relacionados à infraestrutura, aos materiais didáticos e à efetivação das políticas públicas voltadas à educação indígena.

Os relatos das lideranças mais antigas evidenciam que a educação formal entre os Magüta foi inicialmente introduzida por missões religiosas e, posteriormente, pelo Estado brasileiro. Durante esse período, predominou uma proposta educacional assimilacionista, cujo objetivo era integrar os povos indígenas à sociedade nacional, desconsiderando suas especificidades culturais, linguísticas e sociais.

Segundo Grupioni (2001), a escola indígena durante grande parte do século XX esteve vinculada a projetos de integração que buscavam substituir os conhecimentos tradicionais pelos valores da sociedade envolvente. Essa realidade também foi identificada na comunidade pesquisada, onde os participantes relataram que a língua Magüta era frequentemente proibida ou desvalorizada no ambiente escolar.

De acordo com os relatos dos participantes, as transformações começaram a ocorrer de maneira mais significativa a partir da década de 1980, impulsionadas pelo fortalecimento do movimento indígena e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Conforme estabelece o artigo 210 da Constituição, os povos indígenas passaram a ter assegurado o direito à utilização de suas línguas maternas e aos seus próprios processos de aprendizagem (Brasil, 1988).

Nesse contexto, acontecimentos históricos como o Massacre da Boca do Capacete constituíram marcos importantes para a mobilização política do povo Magüta. Conforme observa Oliveira (2016), as lutas territoriais e educacionais dos povos indígenas na região do Alto Solimões estão profundamente articuladas, uma vez que a defesa do território também representa a defesa dos modos próprios de vida e dos sistemas tradicionais de conhecimento. Assim, a criação e fortalecimento das escolas indígenas na comunidade representam conquistas resultantes da organização política e da resistência histórica do povo Magüta.

No tocante a organização das práticas, percebe-se que professores indígenas, lideranças comunitárias e anciãos exercem papel fundamental na construção de práticas pedagógicas interculturais. Diferentemente dos modelos educacionais anteriormente impostos, a escola passou a incorporar conhecimentos tradicionais relacionados à língua, à cosmologia, aos rituais, à agricultura e à organização social Magüta.

Durante as observações realizadas, verificou-se que os professores articulam conteúdo da Base Nacional Comum com conhecimentos produzidos pela própria comunidade. Atividades relacionadas à Festa da Moça Nova, às histórias dos clãs, à pesca tradicional e aos conhecimentos sobre a floresta são frequentemente utilizadas como estratégias pedagógicas.

Essa prática aproxima-se do conceito de interculturalidade defendido por Lopes da Silva (1999), segundo o qual a educação indígena deve promover o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento sem estabelecer relações de superioridade entre eles.

Constatou-se a participação comunitária no processo educativo. Lideranças e anciãos são convidados a compartilhar conhecimentos históricos, culturais e linguísticos, fortalecendo a relação entre escola e comunidade. Conforme argumenta Baniwa (2019), a educação escolar indígena somente alcança seus objetivos quando construída coletivamente pelos próprios povos indígenas, respeitando seus projetos societários e suas formas tradicionais de transmissão de conhecimentos.

Dessa forma, observa-se que a escola Magüta vem sendo ressignificada como espaço de valorização cultural e fortalecimento identitário. Todavia, embora os avanços pedagógicos sejam reconhecidos pelos participantes da pesquisa, as condições materiais das escolas ainda representam um desafio significativo.

Quanto aos desafios, estão relacionados à infraestrutura física, à limitação do acesso à internet, à ausência de laboratórios e, principalmente, à escassez de materiais didáticos produzidos na língua Magüta e contextualizados à realidade local. De acordo com os relatos dos professores, grande parte dos materiais utilizados em sala de aula é elaborada para contextos urbanos e não indígenas, exigindo constantes adaptações. Essa situação também foi identificada por Bergamaschi (2012), ao destacar que muitas escolas indígenas ainda enfrentam dificuldades para implementar plenamente propostas interculturais devido à insuficiência de materiais pedagógicos específicos.

A precariedade estrutural observada na pesquisa confirma análises realizadas por Ricardo e Ricardo (2023), que apontam a persistência de desigualdades no atendimento educacional às populações indígenas brasileiras, especialmente em regiões mais afastadas dos centros urbanos. Ferreira e Maher (2018), defendem a necessidade de políticas públicas mais sensíveis às especificidades socioculturais dos povos indígenas.

Contudo, apesar dessas limitações, verificou-se um esforço significativo dos professores para produzir materiais próprios e incorporar recursos da comunidade às atividades escolares, demonstrando criatividade e compromisso com a valorização dos saberes tradicionais.

Os participantes destacam ainda a pressão exercida por mecanismos externos de avaliação, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). A exigência por avaliações externas, que não consideram as especificidades culturais e os projetos pedagógicos próprios, representa uma tensão constante entre as demandas do sistema educacional e as reivindicações comunitárias. Essa contradição, já apontada por Ferreira e Maher (2018) e por Braúlio (2017), evidencia a necessidade de se repensar os mecanismos de avaliação da educação escolar indígena, de modo que respeitem a diversidade de processos de aprendizagem e os objetivos formativos específicos de cada povo.

As ameaças externas aos territórios indígenas, decorrentes de projetos de desenvolvimento econômico que pressionam as áreas tradicionalmente ocupadas, também comprometem a estabilidade e a autonomia dos projetos educacionais. A integridade territorial é condição fundamental para a manutenção da cultura, da língua e das práticas educativas Magüta, e qualquer intervenção externa que desestabilize a vida comunitária afeta diretamente a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a luta pela educação diferenciada é indissociável da luta pela terra e pelo reconhecimento dos direitos territoriais, tal como evidenciado na história recente do povo Magüta.

No que se refere ao papel da escola no fortalecimento da identidade étnica do povo Magüta, professores, lideranças e gestor escolar destacaram que a escola ultrapassa a função de transmissão de conteúdos formais, constituindo-se como espaço de preservação da língua, da memória coletiva e dos conhecimentos ancestrais.

Destaca-se o papel dos agentes indígenas locais na construção de práticas pedagógicas interculturais, a pesquisa evidenciou o protagonismo indiscutível dos professores Magüta, que atuam como mediadores entre os saberes tradicionais e os conteúdos formais exigidos pelo sistema educacional brasileiro.

Formados, em sua maioria, em programas específicos como o Magistério Indígena, oferecido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilingues (OGPTB), e nas Licenciaturas Interculturais, esses docentes desenvolvem práticas inovadoras que articulam o ensino da língua Magüta, da mitologia, dos rituais e dos conhecimentos ecológicos tradicionais com as disciplinas obrigatórias como língua portuguesa, matemática e ciências. Essa atuação, alinhada ao conceito de interculturalidade defendido por Lopes da Silva (1999) e Bergamaschi (2007), demonstra que a escola indígena, quando conduzida pelos próprios indígenas, pode tornar-se um espaço de produção de conhecimento e de reinvenção cultural, em vez de mero reproduzidor de conteúdos externos.

As lideranças comunitárias, especialmente os caciques e o Conselho de Anciãos, exercem papel fundamental nesse processo, participando ativamente da definição dos rumos pedagógicos e garantindo que a escola esteja integrada à vida da aldeia, respeitando os rituais, e a organização social baseada em clãs. Essa articulação entre escola e comunidade é condição essencial para que a educação escolar indígena cumpra seu papel de fortalecimento identitário e transmissão dos conhecimentos ancestrais, indo além da mera instrução formal.

A escola é percebida por professores, lideranças e gestor como um espaço importante de fortalecimento identitário e de preparação das novas gerações para o diálogo intercultural com a sociedade envolvente, sem submissão à homogeneização cultural. O ensino da língua Magüta, a inclusão dos mitos e rituais no currículo, e a participação dos anciãos nas atividades escolares são práticas que reforçam o orgulho étnico e a consciência histórica entre os estudantes. Ao mesmo tempo, a escola oferece ferramentas para que os jovens Magüta possam acessar o conhecimento formal, ingressar no ensino superior e atuar profissionalmente, sem que isso signifique a perda de sua identidade cultural. Essa dualidade, expressa na fala de um professor que deseja preparar os alunos para andar nos dois mundos, revela a complexidade e a riqueza do projeto educacional Magüta, que busca conciliar a preservação cultural com a participação ativa na sociedade nacional.

A língua Magüta foi apontada pelos participantes como elemento crucial desse processo. Conforme afirma Melià (1979), a língua representa um dos principais instrumentos de reprodução cultural dos povos indígenas, sendo fundamental para a transmissão de conhecimentos e valores tradicionais.

Os participantes ressaltaram que a escola contribui para que os estudantes compreendam sua história, conheçam seus direitos e fortaleçam sua identidade cultural. Esse resultado aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem a educação deve promover o reconhecimento da própria realidade e fortalecer a capacidade dos sujeitos de atuarem criticamente sobre o mundo.

Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena Magüta configura-se como instrumento de resistência cultural e afirmação política, contribuindo para a continuidade dos conhecimentos tradicionais e para o fortalecimento da autonomia comunitária. Apesar dos avanços nas últimas décadas, os dados indicam que diversos desafios ainda precisam ser enfrentados para a consolidação de uma educação verdadeiramente específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Ainda que os professores Magüta demonstrem esforços significativos para integrar os tradicionais de forma horizontal, ainda persistem desafios epistemológicos e práticos para que

essa articulação seja verdadeiramente dialógica e não hierárquica. A formação inicial e continuada dos professores, mesmo já existente, precisa ser fortalecida para que os docentes possam aprofundar sua compreensão sobre as bases teóricas da interculturalidade e desenvolver metodologias de ensino cada vez mais adequadas à realidade comunitária.

Neste sentido, percebeu-se a importância da produção de materiais didáticos contextualizados na língua materna, uma demanda recorrente entre os participantes. A ausência de livros didáticos específicos, cartilhas bilíngues e outros recursos pedagógicos que dialoguem com a cultura local limita a autonomia dos professores e a efetividade do ensino intercultural. Sendo assim, verificou-se a necessidade de políticas educacionais de apoio à produção colaborativa de materiais didáticos, envolvendo professores indígenas, anciãos e especialistas em educação intercultural, elementos imprescindíveis para a consolidação da educação escolar indígena Magüta.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que as escolas indígenas da Comunidade Porto Espiritual têm se consolidado como verdadeiros centros de produção de conhecimento, onde os saberes tradicionais não são simplesmente folclorizados, mas mobilizados como elementos vivos e transformadores do processo educativo. A participação dos anciãos, a valorização dos rituais e a incorporação das práticas de subsistência no cotidiano escolar revelam uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e se integra à vida comunitária em sua totalidade. Essa concepção, alinhada aos princípios do etnodesenvolvimento defendido por Ricardo (2006), aponta para o potencial transformador da educação escolar indígena, que pode contribuir para a construção de sociedades mais justas, plurais e sustentáveis.

Nesse sentido, verificou-se que os participantes se mostraram positivos e esperançosos em relação ao futuro da educação Magüta. A ampliação do acesso ao ensino superior indígena, o fortalecimento das organizações comunitárias e a crescente participação das lideranças na gestão escolar foram apontados como fatores fundamentais para a continuidade do processo de valorização cultural e fortalecimento identitário.

Dessa forma, percebe-se que a Educação Escolar Indígena Magüta constitui um importante instrumento de resistência, autonomia e produção de conhecimentos próprios, embora ainda dependa de investimentos e políticas públicas capazes de assegurar condições adequadas para seu pleno desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho sobre o processo histórico da educação escolar indígena Magüta na Comunidade Porto Espiritual e Benjamin Constant - AM permitiu compreender as transformações e conquistas que marcaram a trajetória educacional desse povo, desde as primeiras intervenções externas até as políticas contemporâneas de educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Os resultados alcançados, fundamentados nas narrativas de professores indígenas, lideranças comunitárias e gestor escolar, bem como na observação participante e na análise documental, convergem para evidenciar que a educação escolar Magüta, embora ainda enfrente desafios estruturais significativos, consolidou como um espaço estratégico de resistência cultural, afirmação identitária e autonomia política.

O objetivo deste estudo foi analisar o processo histórico de construção da educação escolar indígena Magüta na comunidade de Porto Espiritual e Benjamin Constant, identificando seus avanços e desafios ao longo do tempo foi plenamente alcançado. Sendo assim, consideramos que o objetivo foi alcançado, pois constatou-se que a educação formal entre os Magüta percorreu um longo caminho, desde os modelos missionários e assimilacionistas, que buscavam o apagamento cultural e a imposição de valores eurocêntricos, até a conquista de um arcabouço legal que assegura o direito a uma escola específica, diferenciada e intercultural. Esse percurso, marcado por lutas e mobilizações, demonstra a resistência do povo Magüta diante de um Estado historicamente opressor.

As entrevistas e observações realizadas nas escolas municipais demonstraram que, apesar dos avanços pedagógicos e da incorporação de elementos tradicionais no currículo, as condições materiais ainda são insuficientes para garantir a qualidade plena do processo educativo. A ausência de bibliotecas com acervo em língua Magüta, a precariedade da infraestrutura física, a falta de materiais didáticos contextualizados e a limitação do acesso à internet são obstáculos que comprometem a efetivação do projeto educacional autônomo reivindicado pela comunidade.

As conquistas legais abriram caminhos importantes, mas sua efetivação depende de políticas públicas mais consistentes, de investimentos em infraestrutura e materiais didáticos, e do fortalecimento da formação docente e da participação comunitária. Os desafios persistem, mas o protagonismo Magüta, evidenciado nas falas e práticas observadas, aponta para um horizonte de esperança, em que a educação escolar pode contribuir para a construção de futuros mais justos e plurais, onde a diversidade cultural não seja apenas tolerada, mas valorizada e contestada.

Embora os professores indígenas demonstrem criatividade e empenho em adaptar os conteúdos à realidade local, utilizando os recursos disponíveis na floresta e valorizando a oralidade, a falta de materiais específicos em língua Magüta e de tecnologias educacionais adequadas limita o pleno desenvolvimento de um currículo intercultural.

É importante destacar que os resultados obtidos na pesquisa devem ser compreendidos à luz das limitações metodológicas do estudo. O recorte temporal e geográfico concentrou-se em duas escolas da Comunidade Porto Espiritual, não abrangendo a totalidade da experiência educacional Magüta no Alto Solimões. Além disso, a pesquisa foi realizada durante um período específico, o mês de julho de 2025, o que pode não ter capturado todas as dinâmicas e variações do processo educativo ao longo do ano letivo. Apesar disso, a riqueza das narrativas obtidas e a consistência dos dados coletados permitem inferências relevantes e contribuem para a compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

As considerações finais aqui apresentadas reforçam a necessidade de continuidade e aprofundamento das pesquisas sobre a educação escolar indígena no Brasil, sobre as experiências de formação continuada de professores em contextos interculturais, e as relações entre a educação escolar e os processos de gestão territorial e ambiental, especialmente em contextos como o do Alto Solimões, onde a diversidade étnica e linguística é particularmente rica e complexa. Além disso, é fundamental que a produção acadêmica sobre o tema dialogue mais estreitamente com as comunidades indígenas, incorporando suas vozes e perspectivas como protagonistas do conhecimento produzido.

Assim, consideramos que este estudo contribui para a produção de conhecimento sobre a educação escolar indígena no Brasil, oferecendo elementos para a reflexão crítica sobre as políticas educacionais e para a valorização das experiências educacionais dos povos originários.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGAMASCHI, M. A. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 ago. 2026.

FERREIRA, M. K. L.; MAHER, T. M. **Educação indígena na América Latina:** processos próprios e desafios comuns. São Paulo: Hedra, 2018.

GRUPIONI, L. D. **Educação e povos indígenas:** um balanço crítico. São Paulo: Global, 2001.

LIMA, A. C. S. **O governo dos índios sob a gestão do SPI.** Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2005.

MONTE, N. L. **Escolas da floresta:** entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

OLIVEIRA, J. P. **O nascimento do Brasil e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018.

RICARDO, C. A. **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005.** São Paulo: ISA, 2006.

SILVA, R. H. **Direitos educacionais e povos indígenas.** Curitiba: CRV, 2015.

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

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Documentos do Projeto Magistério Indígena no Alto Solimões.** Brasília, DF: FUNAI; Secretarias Estaduais de Educação, 1975.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022:** Indígenas: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LOPES DA SILVA, A. **A questão indígena na escola.** Brasília: MEC, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios:** "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany (Org.). **Povos Indígenas no Brasil 2017-2022.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2023.