

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARCILENE TRURRIYO BARRETO

**AUTOETNOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO TUKANO**

CHAPECÓ

2025

MARCILENE TRURRIYO BARRETO

**AUTOETNOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO TUKANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Adiles Savoldi

CHAPECÓ

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Barreto, Marcilene Trurriyo
AUTOETNOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO
INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO TUKANO /
Marcilene Trurriyo Barreto, Adiles Savoldi. -- 2025.
27 f.:il.

Orientadora: Professora Doutora Adiles Savoldi

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2025.

1. O artigo buscou-se refletir sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena por meio da autoetnografia, utilizada como metodologia central, partindo do entendimento de que meu corpo, minha memória e minhas vivências constituem fontes legítimas de conhecimento e pesquisa pelo fato de pertencer ao povo Tukano.. I. Savoldi, Adiles II. Savoldi, Adiles, orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCILENE TRURRIYO BARRETO

**AUTOETNOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA DO POVO TUKANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 01/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADILES SAVOLDI**
Data: 10/12/2025 16:02:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Adiles Savoldi – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA GRAFF**
Data: 11/12/2025 07:25:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Patrícia Graff - UFFS

Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **GEOVANA TABACHI SILVA**
Data: 10/12/2025 20:36:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Geovana Tabachi Silva - UFF

Avaliadora

AUTOETNOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO TUKANO

Marcilene Trurriyo Barreto¹
Adiles Savoldi²

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena por meio da autoetnografia, utilizada como metodologia central, partindo do entendimento de que meu corpo, minha memória e minhas vivências constituem fontes legítimas de conhecimento e pesquisa pelo fato de pertencer ao povo Tukano. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e com abordagem autoetnográfica. A escolha por essa metodologia buscou analisar, a partir da minha própria trajetória, os significados, desafios e tensionamentos que permeiam a educação indígena e o papel da escola nos processos de produção de conhecimento e de aprendizado. O objetivo geral deste artigo foi desenvolver a autoetnografia como forma de compreender as especificidades da educação indígena e da educação escolar indígena implementada na Escola Estadual Indígena Dom Pedro Massa, localizada na área rural de São Gabriel da Cachoeira, AM. Constatou-se que a Educação Escolar foi fortemente marcada pela educação salesiana. A proposta epistemológica consistiu em fundamentar valores e conhecimentos eurocêntricos e silenciar sobre a cultura e os modos de conhecimento do povo Tukano. Nesse processo de pesquisa e reflexão, buscou-se mostrar a importância da pesquisa sobre os conhecimentos do povo Tukano que foram silenciados pela escola como uma forma de reconhecimento do legado ancestral.

Palavras-chave: Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; Povo Tukano; Autoetnografia

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a proposta refletir sobre a educação indígena através da minha experiência educacional como mulher indígena Tukano. Para tanto adotou-se uma autoetnografia³ como metodologia principal deste artigo, pois entendo que o meu corpo,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó.
marcilenetrurriyobarreto@gmail.com

² Professora Orientadora. Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. adiles@uffs.edu.br

³ “A autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência

minha memória e minha vivência são fontes legítimas de conhecimento e pesquisa. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de tipo bibliográfico e com abordagem autoetnográfica. A escolha por essa metodologia tem a intenção de refletir, por meio da minha própria trajetória, sobre os significados e desafios da educação indígena com o papel da escola. A abordagem qualitativa permite compreender a realidade a partir da subjetividade e da complexidade das experiências humanas. Como uma fonte principal da minha análise e relacionando-as com os contextos culturais, sociais e institucionais.

A narrativa pessoal é aqui compreendida não como mero relato autobiográfico, mas como instrumento político e epistemológico, conforme destaca Daniel Munduruku (2002), ao afirmar que o conhecimento indígena precisa ser reconhecido a partir de seus próprios modos de existência, oralidade e memória.

Diante de vários temas relevantes que vinha pensando, anotando durante a minha trajetória acadêmica, a questão de refletir sobre a pedagogia indígena nunca saiu do meu ponto de vista. As problematizações, os estudos, as leituras, sempre focaram a questão da educação indígena e educação escolar indígena, pois falar disso me faz falar e estudar sobre minha subjetividade, a minha língua, sobre o meu povo e minha identidade. Apesar de, na maioria das vezes, as questões ligadas à cultura indígena não serem amplamente discutidas nas escolas e nas Universidades, é justamente nesse ponto que me coloco: se eu não estudar, pesquisar e trazer essas reflexões, quem mais poderá fazer isso por mim, por nós? Sinto que é um dever que nasce do coração e da memória de quem sabe de onde veio, a que povo pertence, e entender que o conhecimento acadêmico também é um instrumento de fortalecimento da nossa história. Não posso esperar que outros falem por mim ou pelo meu povo. É preciso ocupar esse espaço com coragem, com voz e com a minha verdade.

O objetivo geral deste artigo consistiu em desenvolver uma autoetnografia como uma forma de análise da educação indígena e da educação escolar indígena, em especial a educação escolar que foi implementada na “Escola Estadual Indígena Dom Pedro Massa”. Buscou-se entender de que modo a escola abordou a cultura e os modos de conhecimento Tukano. Para complementar o objetivo geral, foram apresentados os seguintes objetivos específicos: especificar as diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena; destacar as principais alterações na legislação sobre a educação indígena; escrever uma

cultural (Ellis, 2004). Dessa forma, um pesquisador utiliza princípios de autobiografia e da etnografia para fazer e escrever autoetnografia. Como um método, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa (Adams; Bochner; Ellis, 2011).” (Santos, 2017, p.220).

autoetnografia relativa à experiência educacional vivenciada na Escola Dom Pedro Massa de ensino fundamental e médio.

Apresento as imagens da escola que estudei nos anos de 2007 até 2018. No presente, esses prédios são utilizados apenas pelos salesianos para atividades religiosas.



Figura 1 e 2: Escola Dom Pedro Massa, imagem, 2025

Escrever sobre mim é, portanto, escrever sobre o meu povo, sobre a coletividade que me forma e me sustenta, a partir da minha origem, da minha cultura e da minha terra, da comunidade indígena Uremiripa (Corredeira do Rouxinol), local conhecido como comunidade São Domingos Sávio, no Rio Tiquié, Alto Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

Nesse contexto, ao trazer minha vivência por meio da autoetnografia, busco também dialogar com a teoria. A autoetnografia, segundo Santos (2017), não possui uma definição única e fechada; pelo contrário, ela assume significados diferentes conforme o olhar de quem a utiliza e o contexto em que é aplicada. Assim, este artigo não é apenas sobre a minha história, mas sobre o modo como a educação escolar entrou na nossa história. E ao trazer essa narrativa, busco também construir pontes entre os conceitos de identidade, cultura, educação e memórias. Para conceituar a cultura reporto-me a Savoldi (2020, p. 44), em sua análise sobre Barth (2005), que considera que “a cultura é algo partilhado pelas pessoas nas suas experiências. Portanto, ela é fluxo constante, seus materiais culturais estão continuamente sendo gerados, não se tratando de tradições fixas”.

Antes de adentrar sobre o que é educação escolar indígena, foi necessário explicar de onde venho, quem eu sou, o que é pertencer a uma etnia.

Para Barth (2005), grupo étnico não é resultado do isolamento geográfico, social e cultural, mas é, sobretudo nos contextos de interação que as diferenças culturais são comunicadas mediante diacríticos considerados significativos para a construção de identidades contrastivas e situacionais. (Savoldi, 2020, p.36).

Ser indígena mulher é pertencer a uma cultura, a um povo e um clã, é carregar no corpo as marcas da terra, da luta e da memória, é falar com a voz dos ancestrais, mesmo quando o mundo tenta silenciá-la, é saber que cada passo no presente ecoa os passos de quem veio antes, e abre caminho para as que ainda virão. Sou do Povo Yupuri-uremiri-sararoé a mahsã kura (unidade social) a que eu pertenço, ao grupo social Ye'pa mahsã, mais conhecido como Tukano, onde nós os tukano habitamos principalmente a região do noroeste da Amazônia, na fronteira entre o Brasil, a Colômbia e o Peru.

O artigo carrega uma força singular por ser escrita de indígena, mulher, multiplicadora dos saberes e do conhecimento indígena e não indígena pelo fato de transitar entre dois mundos. Ao longo de minha autoetnografia, refletirei sobre os desafios e a dualidade dos conhecimentos que aprendemos como Tukano desde a infância e na educação escolar, por isso acessarão em cada linha desta escrita as vivências e os enfrentamentos de minha trajetória povoada por múltiplas vozes. Na qual apresento o lugar, a localização e o território de onde venho. Como sou de uma região distante, considero importante contextualizar meu espaço de origem, meu pertencimento, minha base. É uma maneira de apresentar o povo Tukano (Ye'pa Mahsã) e as raízes que sustentam minha caminhada. Abordo a minha cultura, as origens do povo Tukano, seus saberes, sua ciência indígena. Falar sobre o que significa ser Tukano, sobre nossos conhecimentos, sobre a mitologia que nos forma e nos fortalece, tudo isso em diálogo com o princípio do bem viver, tão essencial em nossa cosmovisão. Trago minha trajetória pessoal, as vivências e experiências da minha comunidade indígena, memórias, reflexões e aprendizados que construíram a pessoa que sou hoje. Discuto sobre as leis que regem a educação escolar indígena, refletindo sobre os efeitos que elas produzem no contexto das escolas indígenas.

Para escrever e mostrar a sociedade global sobre a Educação indígena e Escolar Indígena, sigo meus ideais, não individuais, mas coletivos. Na cultura indígena do povo Tukano (Ye'pa Mahsã), grupo ao qual pertenço, minhas conquistas e ideias sempre estarão voltadas para o bem do meu povo. Tudo o que penso e realizo faz parte da lógica do coletivo, da comunidade. Esses espaços não foram apenas locais de aprendizagem formal, mas territórios de vivência, resistência e identidade. Através dessas experiências, venho me fortalecendo como indígena, como mulher, como estudante até os dias de hoje.

Ao fazer as minhas pesquisas, leituras trago nesta questão duas formas de pensar sobre a educação indígena e educação escolar indígena a partir dos autores que abordam a temática. Para falar a educação indígena é necessário compreender formas próprias e milenares de lidar

com o mundo e com a natureza, contrapondo frontalmente à idéia etnocêntrica e eurocêntrica de que nós povos indígenas fomos educados, como se não tivéssemos a nossa educação própria.

A partir disso surge a questão de pesquisa, que são os resultados de minhas indagações e desafios sobre as diferenças de abordagens entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Falar sobre a educação indígena é falar sobre como eu vivi minha infância dentro da comunidade indígena São Domingos Sávio. Relembrar o passado, as vivências, os saberes, com um olhar de uma indígena universitária, e portanto, realizar um processo de ressignificação das vivências para revitalizar o conhecimento do povo tukano que foi marginalizado e desvalorizado. Hoje em dia nós indígenas queremos mostrar um novo significado e valor, pois no período de 2007 até 2018, marcado pela educação escolar indígena, muitas vivências não faziam sentido, porém, no presente esse conhecimento faz falta. A experiência de estar na universidade, com a possibilidade de pesquisar e reconfigurar os saberes ancestrais, me permite um olhar mais crítico e apreciativo sobre as vivências passadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário, conforme Krenak (2023, p. 3) “viver a experiência de um corpo-memória”, ativar uma memória atravessada pelas lembranças, e compartilhamentos com os parentes que vivenciaram essas experiências.

Na primeira parte do artigo, abordaremos as memórias da infância que se traduzem nas experiências da educação indígena. Na segunda parte, analisaremos a educação escolar indígena e os efeitos das respectivas legislações.

Educação indígena

Desde criança, eu fui ensinada a saber escutar e respeitar os anciãos, ouvir por horas o canto dos pássaros para poder imitar seu assobio, uma conexão muito forte com a natureza. Nós povos indígenas criamos, dessa forma, um vínculo forte com a natureza. No ordenamento da comunidade, na construção das casas, em tudo há formas de aprendizado, uma estratégia pedagógica de ensino e aprendizagem; um aprender sem pressa, na solidariedade, que começa desde a primeira idade.

Na Educação Indígena, o primeiro ensinamento que a gente recebe é respeitar a mãe natureza, pois antes de ir a um lugar desconhecido sempre temos que pedir permissão e

proteção aos seres encantados (wai mahsã) para que os seres ⁴(wai mahsã) não se surpreendam por desconhecimento, pois desse modo, poderíamos contrair algum tipo de doença. Acreditamos que existem seres que nos protegem, independente do lugar, seja no rio, na floresta, nas cachoeiras, por isso que em todo lugar que nós íamos, o meu pai e minha mãe sempre davam orientações de como agir para não incomodar os seres, sem isso, poderiam acontecer vários tipos de acidentes, poderíamos contrair doenças. Enfim, deveríamos pedir permissão para os donos, pois é um lugar sagrado. A organização da minha comunidade é coletiva, desde que eu nasci, ou antes mesmo da minha existência, nós povo tukano sempre tivemos o pensamento de coletividade, de troca, de ajuda entre outros parentes. A primeira coisa que aprendi com minha mãe foi que era preciso ajudar nos afazeres de casa, na roça, se não fosse ajudar na roça, deveria ficar em casa para cuidar dos meus irmãos. Devíamos acordar cedo, tudo que minha mãe fazia, eu tinha que acompanhar, ver, fazer e aprender. Ela não falava pra mim “minha filha vem aqui, hoje vou te ensinar isso”, o ensinamento acontecia todos os dias, começando desde as 4h da manhã e terminando às 19h da noite. Por isso admiro as mulheres indígenas, pois são fortes e guerreiras. Lembro-me quando meu pai saía para pescar no início da noite, eu já sabia que no outro dia, eu ia acordar cedo para ajudar a tratar os peixes, pois o pai só voltaria no outro dia às 4h da manhã, com punhados de peixes. Na primeira cantada do galo, a mãe já levantava, e nos acordava para ir ajudar, como na comunidade não existia energia, a primeira atividade consistia em ir ao porto tomar banho com o talo de galho, uma lanterna feita com casca de uma madeira para iluminar o caminho até o rio, ou às vezes usava-se uma lanterna com pilhas.

O tempo do aprender indígena ensinado pelos mais velhos não é o do relógio, que marca a educação vinda da cidade, com hora para começar e terminar, conteúdo específico para cada série. O tempo da aldeia obedece às rodas de cantoria, de narrativas, da lua cheia, do maracá. Falo do tempo circular que fortalece a união porque cria campos energéticos de luz. Esse saber se traduz na psicologia e na pedagogia da aldeia. (Kambebe, 2020 p 34)

Na roça aconteciam muitos ensinamentos, aprendemos os nomes da maniwa (mandioca) e sobre o tempo de plantar, o que fazer e o que não fazer, como plantar, em que época plantar. A tarefa de todo dia consistia em sair pela manhã para arrancar as mandiocas

⁴ Definir wai mahsã como “humanos invisíveis” que habitam os domínios da terra, da floresta, do ar e da água; que possuem capacidade de metamorfose e de camuflagem, assumindo (vestindo a roupa) a forma de animais e de peixes e adquirindo suas características e habilidades físicas; como a fonte de conhecimento, aqueles com os quais os especialistas tukano (yai, kumu e baya) devem se comunicar e aprender, acessando com eles seus conhecimentos. Wai Mahsã são também seres que habitam em todos os espaços cósmicos, que são donos dos lugares e responsáveis pelos animais, pelos vegetais, pelos minerais e pela temperatura do mundo terrestre. (Barreto, 2013)

para levar para casa, e a volta para casa sempre era por volta das 12h, e nesse momento, todas as famílias retornavam para as suas casas, às vezes tinha almoço comunitário, outras vezes não .

A educação indígena é constituída por um sistema próprio de conhecimentos e saberes, transmitidos de geração em geração por meio da oralidade. Diferentemente do modelo escolar ocidental, ela não se apoiava em fontes escritas, materiais didáticos, livros ou cadernos. Os processos de ensino e aprendizagem ocorriam em diferentes contextos da vida comunitária: nas madrugadas, nos rituais, nas cerimônias e nas atividades de trabalho coletivo. Dessa forma, cada momento vivido se transformava em uma oportunidade de aprendizagem, evidenciando que toda a vida é, em si, um espaço educativo no contexto indígena.

Desde a invasão dos portugueses, a identidade dos povos indígenas foi sistematicamente negada. Ao chegarem neste território, os invasores “colonizadores” não buscaram compreender os diferentes povos que aqui viviam, com suas línguas, culturas, cosmologias e formas próprias de organização social. Ao contrário, impuseram a todos a denominação genérica de “índio”, termo baseado em um erro geográfico, pois acreditam que haviam chegado às Índias, mas esse termo ao longo dos séculos passou a ser usado para homogeneizar e apagar a diversidade dos povos indígenas brasileiros.

Esse termo, além de incorreto, carrega uma carga histórica de estigmatização. Ele foi utilizado para negar a humanidade, a cidadania e o direito à cultura dos povos indígenas, marcando-os como atrasados, selvagens ou inferiores. Segundo Carneiro (2004, p. 39) a identidade de “ser indígena” foi colocada sob suspeita, como algo que precisava ser “superado” por meio da catequese, da escolarização ocidental e da integração forçada à sociedade nacional.

Falar sobre identidade indígena é falar sobre resistência, para a parente Eliane Potiguara, a identidade indígena se configura como ato de resistência e reconstrução frente às perdas causadas pelo colonialismo, expressando-se por meio da memória coletiva, da oralidade e da reafirmação cultural (*Metade cara, metade máscara*, 2004). Essa reconstrução passa pela recuperação da memória coletiva e pela valorização dos saberes ancestrais que nos foram negados ou silenciados por séculos.

A “Terra” significa (ma’rí ya di’tá) nosso pertencimento, onde está nossa cultura, onde estão nossos conhecimentos, nossa tradição e nossa relação com a terra é uma herança dos nossos ancestrais. Hoje em dia, a gente carrega essa luta pela continuidade da nossa terra, da floresta, por causa da luta dos antigos, existe uma conexão entre a nossa história e a terra a

que pertencemos. Diante desse pertencimento, venho falar da minha origem, da minha conexão com a terra, onde meu umbigo foi enterrado. Acreditamos que, independentemente de onde estejamos, nossa vida, nossa casa e nosso lugar continuarão nos esperando. É essa relação com a terra que nos sustenta, que nos chama de volta e nos lembra de quem somos.

Conto com a vantagem de me encontrar no lugar e compreender, ao menos pensar que compreendo, o mundo e minha posição no mundo, este no qual vivo, interajo, construo e desconstruo afetos e desafetos, todos necessários e indispensáveis para uma vida social completa, plena e feliz.

Venho de uma geração muito recente, muito modernizada, pois na minha vez de ser criança indígena, eu não tive a oportunidade de vivenciar, de falar, sobre as origens, os rituais, as brincadeiras tão profundamente. Meus conhecimentos digo que são prévios, bem básicos. Por que minha família por parte do pai, foi educada pelos missionários salesianos, e foram obrigados a seguir a religião, o cristianismo e a evangelização. Por parte da família materna, minha mãe é colombiana, meus tios em seu país mantêm a tradição, a cultura bem viva, conforme os relatos familiares, pois ainda não tive a oportunidade de conhecer.

Antes da chegada dos missionários salesianos à região do Alto Rio Negro, especificamente no rio Tiquié, já existia uma hierarquia bem definida para se tornar cacique de uma comunidade. Segundo relato do meu pai, José Maria Lima Barreto (Ahkutó), para ser cacique da nossa comunidade, o homem já era predestinado desde o ventre da mãe. Geralmente, era o primeiro filho, o primogênito da família que assumia esse papel. Somos do povo Tukano Ye'pa Mahsã, mas cada grupo Tukano possui seus próprios clãs.

Segundo os pesquisadores e estudiosos da cultura, da língua e da história, existe uma vasta diversidade dentro do povo tukano. Cada um deles se organiza internamente em unidades sociais menores e hierárquicas, baseadas na ordem da “emergência humana”, e de acordo com o pretendido pelo herói criador Yepa-oãku, isto é, existe uma estreita relação entre a ordem social e a ordem cosmológica tukano (Barreto, Rivelino Rezende, 2012). A sociedade Tukano, chamada de dahsea, particularmente, é formada por quatro grandes grupos patrilineares, na seguinte ordem de hierarquia: Yupuri-wauró, Yupuri-huremiri-sararó, Merin e Buu-porã⁵. Cada um desses grupos, com suas unidades derivadas, se definem como irmão maior ou irmão menor, em relação aos outros, de acordo com a posição na qual se encontram, nessa escala hierárquica. (Barreto, 2013)

⁵ O quadro vai estar abaixo no anexo e apresenta uma representação da ordem de clãs de irmãos do grupo Tukano como principal referência:

Segundo meu pai José Maria Barreto (Ahkutó) os Tukano (yepa- mahsã), não herdaram os conhecimentos especificamente sobre as plantas curativas ou venenosas, mas tiveram o privilégio do domínio da arte de bahsesse (benzimentos) ukusse (comunicação) e bahsamori (danças).

Naquele tempo, os filhos dos caciques tinham a obrigatoriedade de casar com filhas de caciques de outras comunidades, para manter essa padronização de aliança e liderança entre os grupos.

O primeiro filho homem da família era, tradicionalmente, o herdeiro do lugar do pai como cacique após sua morte. No entanto, não bastava apenas a herança do cargo: o cacique, dentro da comunidade, precisava herdar também os conhecimentos tradicionais chamados ⁶bahsesé (benzimentos). Era ele quem assumia todos os compromissos cerimoniais, como chefe dos cantos e das danças (Baya), além de atuar como benzedor (kumu) e yai (líder espiritual). Se o cacique não possuísse esses três dons, a liderança era passada a seus irmãos mais novos ou aos seus primos, que pudessem assumir essas responsabilidades. Esse sistema de liderança tradicional, baseado em linhagens, conhecimentos espirituais e alianças entre clãs, era parte essencial da organização social do nosso povo. No entanto, com a chegada dos missionários salesianos em 1914, essa visão de mundo foi profundamente impactada. Os missionários trouxeram consigo uma proposta de organização baseada em conceitos ocidentais de igualdade, democracia e política, que passaram a ser impostos às comunidades.

Não se trata de dizer que não praticávamos esses valores antes da presença missionária. Pelo contrário, já existiam práticas de igualdade, decisões coletivas e organização política entre nós, mas dentro de uma lógica própria, fundamentada na cultura, nas alianças entre famílias, nos conhecimentos espirituais e no respeito às hierarquias dos clãs. A tentativa de substituição desses modelos tradicionais por formas ocidentais de organização social resultou em rupturas, desvalorização dos saberes indígenas e conflitos internos. Essa interferência gerou uma tensão entre o que era vivido culturalmente e o que passou a ser considerado “correto” pelos novos padrões introduzidos.

Com o tempo, a figura tradicional do cacique foi substituída pelo capitão, liderança eleita segundo o modelo ocidental, mas sem a mesma legitimidade cultural e espiritual. Apesar disso, a ideia de cuidado coletivo permanece viva: crianças e jovens são responsabilidade de todos. A coletividade se expressa em práticas como os cafés da manhã

⁶ Quando ele é utilizado pelos especialistas (yai, kumu ou baya) para a comunicação e a interação com os wai-mahsã -que traduzo aqui como “humanos invisíveis” - ele é denominado de bahsesse, vulgarmente conhecido como “benzimento” (Barreto, 2013, p.52)

comunitários (“biatú bawakasé”), onde cada família leva alimentos para a partilha, e nas orações e atividades comunitárias organizadas pela Igreja, que também deixou marcas fortes, como as capelas e os rituais de reunião. Essas manhãs coletivas eram momentos de fé, trabalho conjunto, escuta e planejamento comunitário.

A ausência de recursos de conservação, como a geladeira, exigia que os peixes fossem preparados imediatamente em pratos tradicionais — quinhapira, mujeca, moqueado — acompanhados de mingaus, para compor o café comunitário realizado diariamente às 7h. Esse momento, marcado por rezas, partilhas e diálogos coletivos, constituía um espaço fundamental de sociabilidade e de transmissão de saberes cosmológicos. Após a confraternização, cada família seguia para as atividades agrícolas nas roças, que se renovavam diariamente em tarefas como capinar, plantar e colher mandioca, evidenciando a centralidade do trabalho agrícola na vida comunitária.

Pela parte da tarde, após meia hora de descanso, começava o trabalho, raspar a mandioca, ralar as mandiocas, como não tinha ralador industrial, nós ralávamos com o ralador que na língua tukano se chama sōkoró, ele era feito de madeira, peça em formato retangular, de madeira curva, tendo numa das faces uma parte crespa e um pedaço de madeira proeminente. A fabricação de madeira branca e leve de marupá (simaruba amara, aubel) cujas fibras tendem voltar à posição primitiva quando desviadas, uso exclusivamente feminino. A mulher, ao ralar, o faz com as duas mãos alternadamente e não em ritmo uniforme, porém com arrancos (movimentos bruscos) que provocam movimentos dos próprios seios, ficava sentada ao chão tendo o ralo entre as pernas. Dependendo da quantidade de mandioca que tínhamos, às vezes demorava muito. Após ralar tudo, era hora de espremer a massa, e isso levava a tarde inteira para realizar esse processo. No finalzinho da tarde era a hora de ir carregar a lenha, às vezes o pai ia com os filhos homens dele carregar, quando ele não fosse pescar, se fosse, éramos nós que apanhávamos, na volta colocávamos para cozinhar o caldo de mandioca que foi espremido, o qual se transformava numa bebida chamada manicuera, tudo isso tinha que terminar às 18h, após isso, era hora de ir tomar banho. No início da noite acontecia uma roda de conversa, na sequência era realizado o jantar, tomávamos a manicuera que havíamos preparado, esse era o momento de trocas de saberes entre homens, mulheres e crianças, essas rodas de conversa faziam parte do cotidiano.

Esses relatos refletem um pouco da rotina das mulheres indígenas do Alto Rio Negro, isso é uma educação indígena, o ensino e as aprendizagens acontecem no cotidiano. Na cultura indígena a pedagogia do brincar é muito mais voltada a retratar as vivências do nosso

dia a dia, no nosso brincar de faz de conta, tudo que era encontrado se tornava uma brincadeira, não importava o lugar e a hora.

A aldeia em si é uma grande escola, um laboratório a céu aberto. Mas, para aprender, precisamos nos despir de nossos conceitos prévios (preconceitos) e de nossas certezas, além de nos permitir aprender algo novo a partir do zero. (Kambebe, 2019 p.36)

Na escola, nem sempre é possível experienciar esse “laboratório a céu aberto”. Como afirma Daniel Munduruku (2009), a escola pode representar tanto o apagamento da identidade indígena quanto um espaço de fortalecimento identitário. A escola, quando desrespeita a cultura dos povos originários, reforça a ideia de que ser indígena é algo do passado, uma identidade que precisa ser superada para se encaixar na sociedade ocidental. A educação escolar que experienciei não forneceu conhecimentos sobre a cultura e o modo de vida tukano. Hoje apresento mais perguntas, do que respostas, tem certos conhecimentos que para mim são uma grande incógnita. Ao realizar a pesquisa passei a investigar tanto a história do meu povo e também a dialogar com os anciãos, em especial meu avô, para entender algumas características sobre a minha própria cultura.

Educação Escolar Indígena

Em 1914, os salesianos chegaram à região com o objetivo de converter e impor seus valores, negando os conhecimentos tradicionais indígenas. Trouxeram a escrita, a leitura e a língua portuguesa como instrumentos de dominação, colocando em prática seus próprios referenciais, especialmente o cristianismo e a religião católica.

[...] os salesianos efetuaram o trabalho de catequese, educação e civilização dos índios do alto rio Negro, os missionários instalaram internatos escolares nos principais rios tributários do alto rio Negro. Amparados pelo Estado brasileiro, foram durante muito tempo os únicos a oferecer serviços de saúde e educação na região. (Educação escolar indígena do Rio Negro, 2012 p.31)

Durante minha infância, acreditava que sua presença era positiva, pois me ensinaram a vê-los como figuras de autoridade e respeito, especialmente os padres. No entanto, a partir de uma leitura crítica, compreendo que não se tratava de um processo de ensino, mas sim de conversão e apagamento cultural. Esse movimento pode ser entendido como epistemicídio, conceito discutido por Boaventura de Sousa Santos (1997), que se refere à destruição

sistemática de conhecimentos, práticas e saberes de povos subalternizados, em nome de uma suposta superioridade cultural. Nesse sentido, a ação missionária salesiana não significou apenas evangelização, mas um ataque direto aos modos de educar, transmitir saberes e viver dos povos indígenas.

A educação escolar indígena foi uma luta travada por nós, povos indígenas no Brasil, desde meados da década de 1980, para mostrar que temos nossos conhecimentos específicos, que precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente da escola e na educação nacional. Na região do rio Negro, a discussão sobre educação escolar indígena foi liderada pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn, Educação escolar indígena do Rio Negro, 2012).

As lutas do movimento indígena e a Constituição de 1988 promoveram mudanças no modo de abordar a Educação Escolar indígena. Segundo Luciano (2019, p. 42-43).

A Constituição de 1988 assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem (...), garantindo a autonomia para perpetuarem seus sistemas educativos tradicionais. Não cabe pensar em escolas indígenas genéricas; cada povo deve organizar sua própria escola conforme seu sistema educativo e civilizacional.”(BANIWA, 2019, p. 42-43).

Foi apenas ao ingressar na universidade que comecei a me perguntar por que, durante toda a minha vida escolar, jamais tive contato com os saberes do povo Tukano, mesmo tendo passado grande parte da minha infância e adolescência naquele espaço. Por que nossos conhecimentos nunca fizeram parte do currículo? A partir desse questionamento começa minha escrita, não como julgamento dos professores que me ensinaram naquele tempo, sou muito grata pelos ensinamentos, através do conhecimento que foi ensinado pude chegar até aqui, mas uma forma de entender e olhar de uma forma crítica trazendo uma breve reflexão a partir da trajetória da infância até o momento.

A educação escolar indígena é um sistema onde nós somos obrigados a seguir as leis que foram criadas por não indígenas. Vejo que podemos fazer uma grande diferença, mas na minha experiência educacional, percebi que a educação que tive foi uma forma de esvaziar o que o meu povo sabia, as ciências indígenas e colocar outra coisa, os conhecimentos dos não indígenas. A minha trajetória foi marcada pelos ensinamentos dos livros didáticos que não diferiam de outras regiões do país, pouco abordavam minha realidade.

Desde o início da minha formação acadêmica, sempre me questionava referente às questões relativas à educação indígena e à educação escolar indígena, portanto, pretendo me expressar, e também escrever com olhar voltado à educação indígena do povo tukano. Quando falamos sobre a educação indígena, nos referimos a algo mais amplo, pelo fato de que existe

uma diversidade de povos, pois não há uma única educação indígena, cada povo ensina a partir da sua origem, da sua história, seus costumes, da sua língua, sua forma de viver. Existem muitas pesquisas e estudos de intelectuais, dos parentes indígenas e não indígenas referentes a esses assuntos, mas cada autor reflete e escreve a partir do seu povo, e a partir disso vem as minhas inspirações, para produzir o meu pensamento na escrita do texto, a escrita é um movimento carregado de consciência de lugar e da fala. A escrita é uma forma de expressar, uma estratégia para dizer que nós povos indígenas estamos presentes, para estudar e registrar as nossas próprias vozes e construir as nossas próprias histórias. Visto que, muitas vezes, temos lutado por oportunidades e ao mesmo tempo, não temos a visibilidade. A trajetória acadêmica apesar de ter o discurso político de representatividade, traz dores e silenciamentos. Mas, estar presente na universidade é uma forma de mostrar a resistência e luta, buscando indigenizar esse espaço com a nossa presença.

A experiência que trago da minha Educação Escolar começa desde os anos iniciais até o meu Ensino Médio, onde toda minha educação básica foi na Escola Estadual Indígena Dom Pedro Massa, na comunidade indígena chamada Pari- Cachoeira (Siripá). Por causa dos estudos dos seus filhos, meu pai e minha mãe se mudaram para essa comunidade. Eu sempre acreditei que a única forma de sair daquele território para seguir um caminho diferente de muitos outros parentes, era através de estudo, ou através da evangelização para seguir e ser missionária, forte influência de cristianismo nesse local.

Meus pais criaram seis filhos, dois meninos e quatro meninas com muita força e dignidade. Foi através da pesca e do trabalho na roça que tiraram o sustento da nossa família, sem nunca depender de nenhum benefício ou ajuda governamental. Tudo o que conquistaram veio do próprio esforço.

Sou a filha do meio. Entre os nossos parentes, meu pai era conhecido como “o pai das mulheres”, já que teve quatro filhas. Naquela época, muitos acreditavam que a mulher não era capaz de ser alguém na vida, estudar, trabalhar, conquistar seu espaço. Mas, mesmo diante deste pensamento, meu pai nunca deixou de nos incentivar. Meu pai sempre foi um homem rígido, mas no melhor sentido da palavra. Apesar de estar muito envolvido com a política, eu, ainda criança, não compreendia por que ele vivia viajando e deixava a gente só com a mãe. Hoje, entendo que ele estava lutando pelos nossos direitos, pela educação e pela saúde para que tivéssemos as oportunidades que, sem sua luta, talvez nunca chegassem até nós.

Minha mãe sempre foi uma mulher tranquila. Pelas minhas lembranças, em nenhum momento a vi preocupada com as imposições do que é ser mulher dentro de uma cultura. Ela nunca foi rígida ao falar sobre o papel de sustentar marido ou ficar presa à cozinha. A única

preocupação dela era que a gente aprendesse a fazer alguma coisa na vida, para não passar fome, para saber se virar no mundo. Uma realidade muito diferente dos meus antepassados.

A atuação dos Salesianos foi de muita imposição da cultura ocidental, sem nenhuma chance de diálogos com os povos indígenas. Isso mudou arbitrariamente a cultura dos povos que habitam nessa região, seja nos modos de alimentação, nos modos das moradias, nos modos de pensamentos, nos modos de sistema de casamento, nos modos de língua, nos modos de educação e nos modos de nomeação de pessoas.

Para impor a cultura ocidental, os Salesianos perseguiram os Yaiwa, Kumuã, Baya, principais detentores de conhecimentos e formadores de novas gerações. Queimaram as “malocas”, quebraram as cerâmicas, queimaram os artefatos para festas, caças e pescas, e saquearam todas as coisas que lhe interessavam. Proibiram de falar a língua Tukano para impor a língua portuguesa. No lugar disso, eles atribuíram nomes ocidentais, sobretudo de Portugal, para as aldeias. Deram os nomes e sobrenomes de Portugueses. Criaram a figura de capitão e de catequistas nas aldeias para controlar os povos indígenas. Criaram as escolinhas das aldeias e um internato para concentrar os jovens indígenas. Todo esse investimento foi em função de converter os povos indígenas com sua prática do etnocídio.

Meu pai me contou que os indígenas tiveram muitas estratégias de resistência. Os meus tataravós, meus avôs e meus pais viveram e sofreram com essa imposição cultural e perseguição. Meu tataravô, Ponciano, segundo meu pai, José Maria, era grande Yai, respeitado, requisitado por todos para curar. Ele, assim como os outros, foram perseguidos pelos Salesianos, foram privados de exercer seus ofícios e com isso, muitas pessoas morreram por falta de cuidado.

O internato foi um lugar de muita destruição de pessoas indígenas. Digo de pessoas indígenas porque, tudo o que significava ser indígena, no internato era destruído. Segundo meu pai, no internato, o regime era rígido, ou seja, era regime militar. O dia começava às seis horas da manhã com banho matinal, missa, café da manhã, depois aula, e na sequência almoço, recreio, trabalho na roça, depois banho e jantar, na sequência havia o estudo da noite, oração da noite e descanso. Todos os dias era essa rotina.

O Projeto dos Salesianos era um projeto totalmente de assimilação, trabalhando com objetivo de que logo, logo, os indígenas já não seriam mais indígenas, mas povos assimilados, falantes de língua portuguesa, com nomes de brancos, letrados, dominantes da educação, do pensamento, da filosofia e conhecimento ocidental.

A atuação dos Salesianos fazia parte do interesse maior, isto é, interesse do Estado brasileiro. Hoje a gente entende que os Salesianos foram apenas uns dos instrumentos de

dominação e de apagamento das culturas indígenas. Assim, o governo brasileiro, segundo relato do meu pai, abastecia as missões salesianas com alimentos transportando com aviões militares, chamado búfalo, ou bandeirante. Todos os meses, as missões recebiam todos os materiais necessários para eles se manterem e desenvolverem suas ações de evangelização e educação escolar.

Oriunda desse mundo de evangelização tanto na aldeia, quanto no espaço escolar, entrei na escola aos cinco anos, iniciando o processo de alfabetização. Em 2008, comecei o Ensino Fundamental, que na época ainda era chamado de 1ª série. A instituição levava o nome de **Escola Estadual Dom Pedro Massa** e estava vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC). O nome foi dado em homenagem ao primeiro bispo que chegou ao Alto Rio Negro, marco de um período em que se iniciou a evangelização e, junto a ela, o processo de epistemicídio dos nossos conhecimentos.

A escola onde estudei não tinha estrutura própria, funcionava em prédios cedidos pelos padres salesianos ao governo. A organização da escola seguia muito o modelo dos salesianos. Embora todos os professores e até o diretor fossem indígenas, o pensamento e as metodologias não refletiam nossa cultura. Como a maioria dos docentes havia sido formada pelos próprios padres, a reprodução daquele mesmo modelo continuava, sem espaço para os saberes e modos de ensinar do nosso povo. Não era proibida a fala da língua. A escola funcionava desde dos Anos Iniciais até o Ensino Médio, e hoje em dia oferece a Educação Jovens e Adultos- EJA.

Todas as manhãs, antes do início das aulas, nos reuníamos no pátio da escola. Os alunos eram organizados em fileiras, turma por turma, e começávamos o dia com uma oração. Em seguida, cantávamos o Hino Nacional e só então éramos conduzidos para as salas de aula. As salas também seguiam uma organização rígida, com as carteiras enfileiradas. Essas carteiras eram enviadas pelo governo, mas não chegavam todos os anos, às vezes demoravam muito, e quando vinham, já estavam desgastadas. A estrutura era bastante precária. Recordo-me que as disciplinas eram língua portuguesa, geografia, história, matemática, ciências naturais, ensino religioso, ensino das artes, educação física, e Língua Indígena Tukano.

As vestimentas também seguiam um padrão obrigatório: o uso do uniforme era exigido. O governo era responsável por enviá-los, mas nem sempre cumpria com regularidade. Quando chegavam, geralmente uma vez por ano, e às vezes nem se quer vinham, e quando chegavam eram em tamanhos grandes, que não serviam direito na maioria dos alunos. A camisa era cinza e o calção azul. Muitos de nós usávamos o que tinha, mesmo que ficasse largo ou desajustado. Tanto para meninos quanto para as meninas, era o mesmo

modelo de uniforme, era tudo igual. Os relatos que apresento referem-se ao período de 2008 a 2015, durante o Ensino Fundamental. Quem estiver lendo este artigo pode questionar: mas não estava previsto na Constituição de 1988, no artigo 210, o direito dos povos indígenas? De fato, o artigo assegura que: “[...] o reconhecimento do direito dos índios de manterem a sua identidade cultural, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas.”

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que substituiu a Lei nº 4.024, de 1961, a Educação Escolar Indígena passou a ser regulamentada. A antiga LDB não fazia menção específica a esses direitos. O artigo 32 da LDB estabelece que: “[...] o ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

Apesar de esses direitos estarem formalmente garantidos, a realidade escolar nem sempre os respeita. Durante anos, nosso ensino consistiu em mera reprodução e decoreba, privilegiando o conhecimento dos não indígenas e deixando de lado saberes essenciais da nossa cultura. Por isso, penso que o conhecimento oral é eficaz, sendo transmitido de forma prática e direta, embora seja importante reconhecer que a escrita também representa um grande poder na preservação e na valorização do saber.

O funcionamento da escola era dividido por turnos: pela manhã aconteciam as aulas Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, no período da tarde, as turmas dos Anos Iniciais e do Ensino Médio. As salas de aula comportavam cerca de 20 a 25 alunos e eram equipadas com carteiras e quadro branco, utilizados pelos professores. As atividades eram passadas, era muita cópia, enchia o quadro para passar o conteúdo. Nos Anos Iniciais, havia quatro professores: um regente, um professor de Língua Indígena Tukano, um de Educação Física e outro de Ensino Religioso. Já no Ensino Fundamental, cada disciplina era ministrada por um professor diferente, conforme a área de conhecimento. Entre os anos de 2007 e 2014, o acesso à internet era muito limitado, o que tornava as pesquisas mais desafiadoras. Normalmente, realizávamos as atividades de pesquisa na biblioteca, consultando livros e passando horas procurando as informações necessárias. Por isso, os professores raramente utilizavam documentários ou filmes em suas aulas.

A cada bimestre, eram realizadas reuniões de pais, com a entrega de boletins e trabalhos escolares. A escola contava com uma associação chamada **APMC (Associação de**

Pais e Mestres), que participava das decisões da direção e promovia a integração entre família e escola. Além disso, a comunidade frequentemente se mobilizava para ações coletivas conhecidas como **Ajuri**, que consistiam em trabalhos comunitários, como a limpeza da comunidade e das escolas. Essas atividades fortaleciam o senso de cooperação e união entre todos.

Lendo e relendo os textos e as pesquisas sobre a educação escolar do Alto Rio Negro, tive a oportunidade de me aprofundar nesse tema. Nos anos 1998 a 2011, por iniciativa da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), Instituto Socio ambiental (ISA) e com as comunidades indígenas dos rios Içana, Tiquié e Uaupés, inicia o projeto para apoiar a autonomia das comunidades e de diferentes povos para desenvolverem seus próprios projetos de escola, sintonizados com sua visão de presente e futuro, com qualidade de vida e autoestima. Uma das propostas do projeto consistia na valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos, o que significa uma reaproximação das crianças e jovens aos velhos conhecedores indígenas marginalizados do processo escolar até então; fortalecimento das línguas indígenas, através da alfabetização das crianças em sua própria língua, definição e adoção da escrita que teve como desdobramento a publicação de uma extensa coleção de livros didáticos e literatura em várias línguas indígenas – e uso dessas línguas como línguas de instrução em várias escolas.

Durante esse período, algumas escolas decidiram participar do projeto, buscando pesquisar e valorizar os saberes indígenas em suas comunidades. Entretanto, em localidades onde a presença dos missionários salesianos já estava consolidada, suas práticas e concepções educacionais haviam sido amplamente incorporadas e aceitas. Muitos acreditavam que a educação proposta pelos salesianos era superior à educação tradicional indígena, o que gerou resistência à implementação do novo modelo. Dessa forma, a maioria dos pais optou por manter o sistema educacional introduzido pelos missionários, evitando o desafio de reconstruir uma educação intercultural e pautada nos conhecimentos dos povos indígenas.

Em consequência desse processo, na década de 1970 em Pari-Cachoeira muitos indígenas rejeitavam as práticas culturais, negavam a identidade indígena e se consideravam brancos (civilizados). Os alunos e alunas não eram educados nas tradições indígenas, mas sim para os valores do mundo civilizado (língua portuguesa, costumes, profissão). O sonho era um dia tornar-se branco. Quando um filho já sabia falar a língua portuguesa, os próprios pais diziam: — O meu filho já é branco! Esta situação gerava orgulho nos jovens, pais, professores, salesianos e no governo. (texto adaptado de Rezende, 2006, p. 31)

Por esse motivo, durante muitos anos, a escola em que eu estudava demonstrava pouco interesse em valorizar os nossos saberes e modos de vida. Em Pari-Cachoeira, por exemplo, nas reuniões de pais, algumas lideranças tradicionais afirmavam que a principal finalidade da escola deveria ser ensinar os conhecimentos das chamadas “sociedades civilizadas”. Essa visão refletia a influência histórica de um modelo educacional que priorizava os saberes ocidentais, desconsiderando a riqueza e a legitimidade dos conhecimentos indígenas.

Por não possuir muitos conhecimentos na época, quando eu morava na comunidade, considerava natural o modo como a educação era conduzida, sem questionar a ausência dos saberes indígenas no espaço escolar. No entanto, ao ingressar na universidade, passei a perceber o quanto meus conhecimentos tradicionais, minha cultura e minha língua eram fundamentais para a construção da minha identidade. Essa tomada de consciência evidenciou como o modelo educacional dominante, herdado de uma perspectiva ocidental, contribuiu para o afastamento dos povos indígenas de seus próprios saberes e modos de vida. Hoje, compreendo que a educação deve ser um espaço de valorização da diversidade e de fortalecimento cultural, e é por isso que busco constantemente aprender, pesquisar e reafirmar minha identidade indígena. Nesse processo de retomada e reflexão, reconheço-me como parte da resistência frente às tentativas históricas de silenciar nossos conhecimentos e práticas ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou abordar as temáticas da Educação Indígena e da Escola Indígena por meio de uma autoetnografia, resgatando e ressignificando as memórias das minhas vivências tanto na comunidade quanto na escola indígena, no período de 2008 a 2016. Ao analisar e pesquisar sobre o tema, encontrei-me revisitando o passado por meio de conversas com colegas da escola, com minha família e pelas próprias investigações realizadas. Percebi que os estudos sobre a Educação Indígena ainda são escassos, sobretudo porque somos povos diversos, e cada povo, a partir de sua cultura e epistemologia, constrói suas próprias reflexões sobre o assunto. No caso específico do povo Tukano, as pesquisas são ainda mais difíceis de encontrar, embora existam pontos de conexão com estudos produzidos por outros parentes indígenas.

A maioria dos textos que encontrei sobre o Alto Rio Negro foram estudos e pesquisas produzidos pela FOIRN e pelo ISA, os quais tratam da Educação Indígena de maneira abrangente, destacando princípios, diretrizes e desafios comuns à região. No entanto, ao

confrontar esses materiais com minhas próprias vivências, torna-se evidente a distância entre a perspectiva apresentada nos documentos e aquilo que realmente se manifesta no cotidiano de uma escola indígena. Enquanto as publicações oferecem uma visão sistematizada e, muitas vezes, idealizada, a experiência prática revela nuances, tensões e contradições que somente quem vive o contexto por dentro consegue perceber.

Percebo que a realidade das escolas indígenas seria muito distinta se suas práticas correspondessem integralmente ao que está previsto na legislação. A experiência que vivi evidencia essa distância entre teoria e prática: embora tenha sido na escola que aprendi a ler e escrever, foi também nesse espaço que, de certa forma, passei por um processo de silenciamento e esquecimento de costumes, práticas culturais e saberes tradicionais do meu povo. Essa contradição revela como a escola, mesmo dentro de um território indígena, pode reproduzir modelos educativos não indígenas, afastando os estudantes de suas referências culturais e epistemológicas.

Atualmente, percebo que estamos em um processo de desconstrução dos pensamentos coloniais e dos colonialismos que ainda atravessam a comunidade Pari-Cachoeira e, sobretudo, o espaço escolar. Apesar de termos vivido períodos marcados pela negação dos saberes indígenas, hoje estamos reconstruindo e ressignificando nossos conhecimentos com a força da ancestralidade. A educação escolar na minha geração não abordou os conhecimentos do povo Tukano, no entanto, no presente podemos transformar a escola num instrumento para romper com antigas imposições e fortalecer uma educação enraizada em nossos valores, marcada pelo jenipapo e pelo urucum. Assim, reafirmamos uma escola que não apenas ensina, mas que também cura, fortalece e reconecta nossos jovens à sua identidade.

ANEXOS:

Anexos A:

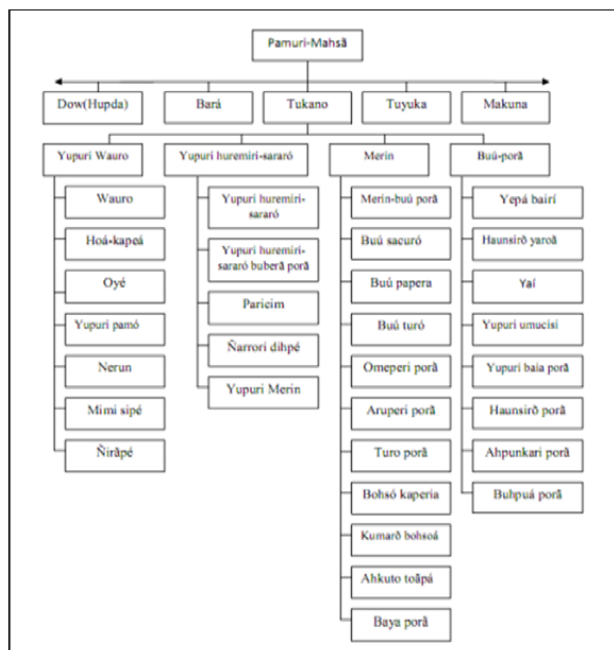


Figura 3: Ordem de clãs e sibs (irmãos) Tukano. Fonte- (Barreto, 2013, p. 65)

REFERÊNCIAS

AURORA, Brulina. **“Indígenas Mulheres: Corpo Território em Movimento**. Mestre em Antropologia Social, Universidade Federal de Brasília-Brasília-2022

BRITO, Edson Machado. **O silêncio que faz ecoar as vozes indígena**. doi 10.21826/9786587422176-03. Disponível em <https://editoraetral.com/epub/9786587422176/9786587422176-03.pdf>. Acesso em 10 dez. 2024

BARRETO, João Paulo Lima, . **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimentoprático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00006.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CAROSO, Carlos. **Autoetnografia e memória: demonios e alteridade na vida acadêmica**. Salvador : UFBA, 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos.** In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). *Povos indígenas no Brasil – 1996/2000.* São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000

Educação escolar indígena do Rio Negro : **relatos de experiências e lições aprendidas / organização Flora Dias Cabalzar.** -- São Paulo : Instituto Socioambiental ; São Gabriel da Cachoeira, AM : Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta.** – São Paulo: Jandaíra, 2020

KAYAPÓ, Edson. **O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas.** In: CESCO, Susana;

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANGONI, Giovana Pereira. “Etnocídio - Pierre Clastres”. In: *Enciclopédia de Antropologia.* São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2022. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/etnocidio-pierre-clastres>

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação para manejo do mundo. Articulando e Construindo Saberes,** Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena no Brasil. (1970-1990)** São Paulo: Paulinas 2012

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** Petrópolis: Vozes, 2004.

PANKARÁ, Chirley. **Ser indígena na cidade é um ato político.** *Revista Cult,* São Paulo, ano 22, n. 236, p. 20–23, fev. 2019.

SOUZA, Maria Angélica Lima de. **Epistemicídio: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília.** 2018. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciência Política) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/25416>. Acesso em: 17 set. 2025.

Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/ser-indigena-na-cidade-e-um-ato-politico/>. Acesso em: 27 maio 2025.

SANTOS, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, 24(1), 214-241. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcsa.2017.113972>

SAVOLDI, Adiles. **Rituais de rebelião à brasileira:** distintividade cultural e reconhecimento étnico nas Semanas Culturais do toldo Chimbangue em Chapecó-SC. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGA) da UFF, 2020.

SAVOLDI, Adiles. **Fen’Nó: legado de luta.** Chapecó, SC: Humana Editora (Biografemas), 2024.

AGRADECIMENTOS

Chega, enfim, o tão esperado momento. O momento de uma menina que sempre acreditou que, por meio da educação, realizaria seus sonhos. Dedico estas palavras à minha criança interior, à pequena Marcilene, que se inspirou em seus professores e acreditou que, um dia, se tornaria professora. A você, menina cheia de alegria, coragem e força, que nunca deixou de persistir naquilo que desejava ser, meu agradecimento e meu orgulho. É por você que sigo. A conclusão deste trabalho não é apenas uma conquista pessoal, mas uma vitória compartilhada com todos aqueles que de alguma forma contribuíram para minha caminhada.

Agradeço também ao Ye'pa Oãokhu,-Deus do Universo, por ter me guiado, protegido e sustentado com a força da ancestralidade. Foi essa energia ancestral que me manteve firme mesmo nos momentos mais difíceis, iluminando meu caminho e me lembrando de quem sou e de onde venho.

A minha família, meu porto seguro, meus exemplos da vida, especialmente ao meu pai José e à minha mãe Marta, meu eterno agradecimento e amor. A vocês devo tudo. Vocês que abdicaram de noites de sono para cuidar de mim, que trabalharam incansavelmente para me proporcionar o melhor. Vocês foram minha grande inspiração, meus primeiros professores da vida, minha força, minha coragem e minha fé. Lembro com emoção do conselho que recebi no meio da roça, debaixo do sol quente, quando a mãe me disse: “Se você não quer passar isso pelo resto da sua vida, vá estudar, trabalhar, esteja em um lugar onde não tenha esses mosquitos e esse sol quente.” Essas palavras se tornaram uma luz e uma força que me impulsionaram a seguir e buscar novos caminhos. Obrigada por acreditarem e confiarem na filha de vocês, mesmo quando eu partia para outro Estado sem ter um real no bolso.

À minha querida irmã, Maria Aparecida (Cidinha), psicóloga, e ao meu amigo-irmão Edson, e ao meu Tio João Paulo, meu profundo agradecimento. Obrigada por me ouvirem, por me acolherem nos momentos de dificuldade e por terem sido minha família quando eu precisei. Saber que eu podia contar com vocês, independentemente da situação, fez toda a diferença na minha caminhada.

À minha orientadora, Adiles, minha inspiração acadêmica e humana, deixo meu sincero agradecimento. Obrigada por acreditar em mim, por enxergar potencial na minha trajetória e por transformar minhas vivências em conhecimento científico.

Aos movimentos estudantis indígenas, minha segunda casa, meu espaço de construção coletiva, deixo minha gratidão profunda. Foram esses movimentos que me ajudaram a me

formar como pessoa, estudante e mulher indígena. Por meio deles conheci pessoas que levarei comigo por toda a vida.

Aos meus colegas e amigas que caminharam comigo nesses quatro anos de universidade — Magdalena, Manuela, Laysa, Jéssica e Marli — meu muito obrigada pelos companheirismos e incentivos ao longo desta jornada. Compartilhamos risos, choros, estresse e vitórias. Construímos e vivemos momentos que sempre levarei comigo. Não foi fácil, mas com vocês, tudo ficou mais leve. Añu.