

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026  
ISSN: 2178-7476



## **ESCOLA COLONIZADORA E A REVIRAVOLTA PULSANTE PELA RESSIGNIFICAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DO POVO MUNDURUKU**

### **THE COLONIZING SCHOOL AND THE PULSATING TURN TOWARDS THE RESIGNIFICATION AND REPRESENTATION OF THE MUNDURUKU PEOPLE**

**Ronélia do Nascimento**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres-MT.  
roneliadonascimento@gmail.com,  
<https://orcid.org/0000-0002-2439-2278>

**Claudia Regina da Silva Hanysz**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Campus de Cáceres-MT.  
claudia.regina1@unemat.br  
<https://orcid.org/0009-0005-2597-6012>

**Alceu Zoia**

Professor Pós doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de  
Mato Grosso, Campus de Cáceres-MT.  
zoia@unemat.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

#### **RESUMO:**

Este texto apresenta a trajetória escolar do povo Munduruku, que evoluiu de um passado de silenciamento e integração forçada, ligado às missões religiosas visavam uma catequese civilizatória, para um presente de resistência e de busca pelo fortalecimento e de autonomia. No entanto, esse modelo imposto não apagou a identidade Munduruku; pelo contrário, plantou as sementes de uma organização política externa para a valorização de seus saberes ancestrais e a luta por uma educação diferenciada. A pesquisa, de visão qualitativa e histórica, utiliza a memória e o diálogo com professores Munduruku para analisar a transição crucial da gestão escolar. O estudo destaca a mudança do modelo de missão internacional focado no controle do Estado, para uma escola indígena autônoma, gerida pelo próprio povo. Esse movimento é validado por parcerias com a UNEMAT e UFMT, apoiando a sistematização dos saberes tradicionais Munduruku. A experiência pedagógica na Aldeia Nova Munduruku transforma a escola em um espaço político de cuidado, focado na interculturalidade crítica e na conexão global. Por meio de projetos com universidades e da criação de materiais próprios, os Munduruku subvertem o modelo educacional estatal para atender aos seus interesses, valorizando a oralidade e a territorialidade como currículo. Essa prática rompe com o domínio

passado, estabelecendo uma relação de diálogo dinâmico, autonomia pedagógica e esperança na construção de um conhecimento próprio.

**Palavra-chave:** História da escola; Reafirmação ética; Identidade e resistência.

**ABSTRACT:**

This text presents the educational trajectory of the Munduruku people, which evolved from a past of silencing and forced integration, linked to religious missions aimed at civilizing catechism, to a present of resistance and a search for strengthening and autonomy. However, this imposed model did not erase the Munduruku identity; on the contrary, it planted the seeds of an external political organization for the valorization of their ancestral knowledge and the struggle for a differentiated education. The research, with a qualitative and historical perspective, uses memory and dialogue with Munduruku teachers to analyze the crucial transition in school management. The study highlights the shift from an international mission model focused on state control to an autonomous indigenous school, managed by the people themselves. This movement is validated by partnerships with UNEMAT and UFMT, supporting the systematization of traditional Munduruku knowledge. The pedagogical experience in the Nova Munduruku Village transforms the school into a political space of care, focused on critical interculturality and global connection. Through projects with universities and the creation of their own materials, the Munduruku subvert the state educational model to meet their interests, valuing orality and territoriality as curriculum. This practice breaks with past dominance, establishing a relationship of dynamic dialogue, pedagogical autonomy, and hope in the construction of their own knowledge.

Keywords: History of the school; Ethical reaffirmation; Identity and resistance

## Introdução

A história do povo Munduruku, frente à instituição escolar, perpassa períodos de silenciamento e de resistência que vigoraram no país por meio de discursos de homogeneidade cultural sobre grupos étnicos minoritários, responsáveis por enfatizar visões monolíticas do ser-índio.

Conforme Friel (1964) e Ramos (2020), exemplo disso é o trabalho dos missionários capuchinhos na época entendida como período imperial, no território Munduruku, no Estado do Pará, esse trabalho dos missionários foi focado na catequese e na civilização, com o objetivo principal de converter os indígenas. A metodologia incluía a criação de aldeamentos e o ensino de valores cristãos e ocidentais, muitas vezes vistos como substitutos de suas culturas originais, com uma abordagem pedagógica que, por vezes, subestimava a capacidade intelectual dos nativos.

Os missionários capuchinhos foram substituídos, mais tarde, pelos padres franciscanos, que investiram ainda mais no recrutamento de indígenas em internatos para exercerem controle sobre seus estudantes. Muito depois, os padres passaram a incentivar o protagonismo de professores do próprio povo nas escolas de suas aldeias. No Pará, na década de 1980, algumas famílias Munduruku mudaram-se para a Terra Indígena Apiaká/Kayabi, no Mato Grosso, morando alguns anos com o povo Apiaká, que tinha escola, posteriormente fundaram sua própria aldeia e a escola surgiu de forma voluntária, sendo da rede municipal e, em 2007, foi estadualizada.

A escola na Aldeia Nova Munduruku enfrentou a falta de materiais didáticos específicos, e o povo uniu-se a projetos das universidades estadual e federal a partir de 2017, vindo a construir seus próprios materiais pedagógicos, buscando apreender, na especificidade da educação diferenciada, as práticas pedagógicas voltadas aos seus interesses.

Em conversa com quatro professores da aldeia Nova Munduruku, esses enfatizam o desejo pulsante em suas ações para que se fortaleçam, tendo como foco principal a manutenção da especificidade cultural da etnia indígena e, ao mesmo tempo, o ensino dos saberes mais abrangentes da sociedade, articulando a educação indígena com a educação vigente em nosso país. Compreendem a função da escola diferenciada em atender aos anseios da comunidade indígena, fortalecendo costumes, tradições, crenças e conhecimentos, e inserindo-se na sociedade maior em que vivem na comunidade indígena e na sociedade composta por não indígenas.

Um dos focos trabalhados e de preocupação dos professores é trabalhar a realidade no ambiente pedagógico proposto aos educandos: o contexto de aprendizagem e a proposta de educação Munduruku para o aluno dentro de suas especificidades, considerando a necessidade de sua formação integral para viver nessa sociedade plural, na qual seja capaz de ser protagonista de sua própria identidade histórica e cultural.

Para que tenham encarnado o pertencimento étnico, assim como para compreender a aprendizagem dentro da escola diferenciada, é necessária a interlocução entre a cultura indígena e as competências específicas de um mundo em constante mudança e, sobretudo, a análise das práticas pedagógicas da escola em questão, sob a ótica da inovação educativa exigida pelo Estado e das ressignificações feitas pelos professores para atender seus interesses.

Trata-se de uma abordagem qualitativa por contribuir para a compreensão da identidade construída na produção conjunta de significados sociais na instituição escolar. Considera-se que o interesse sobre esse tema está imbuído dos elementos com os quais se assumem posicionamentos, havendo a necessidade de compreender como se dá a imersão escolar no cotidiano Munduruku, desde o Pará até a constituição desta nova aldeia.

Tendo em vista o cenário de transformações vivido na contemporaneidade, entende-se ser necessária uma profunda mudança no modelo educacional vigente, rompendo com práticas retrógradas e conservadoras que persistem na escola; porém, a intenção e a ação dos professores são de fortalecer a escola específica e diferenciada, enfatizando, dentre outras peculiaridades pertinentes ao povo, a diferença cultural particularmente construída, as características próprias, a língua originária, bem como os costumes e crenças.

### **Contextualização da escola na vida do povo Munduruku**

A instituição escolar iniciou-se na vida do povo Munduruku, no estado do Pará, a partir do início do século XIX, com os missionários capuchinhos, como menciona Friel (1964), os missionários criavam aldeamentos para melhor controlar a evangelização e ensinar a ler, escrever em língua portuguesa e a fazer contas, conforme era a educação provincial nessa época. Mas a maioria da população Munduruku vivia esporadicamente nos aldeamentos; preferia viver em locais mais afastados dos padres e fazia constantes migrações durante os períodos de chuva e estiagem para suprir suas atividades de caça, pesca, plantio e coleta.

As iniciativas educacionais preocupavam-se com a gestão dos comportamentos, da alimentação, da limpeza e do cuidado com o corpo dos indígenas. Sobretudo, havia desprezo pelo conhecimento tradicional desses povos, ressignificando os saberes indígenas.

Diante da urgência do presente e sob a influência pedagógica dos missionários capuchinhos, buscava-se combater a degeneração através da educação. O objetivo era edificar um projeto educacional que articulasse, simultaneamente, o saber religioso e o ensino laico, o mais rápido possível, o futuro dos indígenas a pessoas civilizadas, que saíssem imediatamente do estado de “barbárie” a que suas condições culturais os encaminhavam.

Devido a conflitos, que segundo Friel (1964) foram considerados um fracasso da catequese no final da década de 1850 e início de 1860, os missionários capuchinhos foram os principais alvos de críticas por parte dos agentes administrativos, acusados de não terem a mesma dedicação e inspiração celeste que outrora guiavam os passos de seus venerados antecessores, de serem inconstantes nos seus esforços, de terem palavras ineficazes e de não demonstrarem dedicação nem amor à causa dos povos indígenas.

Em contrapartida, alguns freis não se abstiveram de cobrar do governo imperial, denunciando os atrasos no pagamento das cômputas e devido ao não envio de objetos necessários para o estabelecimento das aldeias, os padres capuchinhos deixaram o território Munduruku.

Mais tarde, em 1908, houve a criação da Missão São Francisco à margem do rio Cururu, afluente do rio Tapajós, dentro do território indígena, no Pará, e a Prelazia de Santarém, na foz do rio Tapajós no Pará, foi fundada por franciscanos alemães por volta de 1917. Na ocasião, o contorno local com o atendimento de três religiosas, que assumiram a missão de abrir uma escola e cuidar dos doentes.

Baseando-se em Friel (1964), compreende-se que tal ordem religiosa, responsável pelos conventos no norte do Brasil, via na conversão do povo Munduruku à sua incumbência principal. Tratava-se de um projeto ativo de assimilação religiosa e cultural, passa a catequização dos Munduruku à fé cristã.

Entendiam que a melhor maneira de cativar o povo era ensinar um ofício como ler, escrever e fazer contas. A autora relata que a missão se instalou em uma aldeia chamada Capicpi, situada no sul do território indígena, onde, inicialmente, os missionários ocuparam uma das quatro casas de palha que os Munduruku utilizavam no verão. Logo iniciaram a construção de novas residências e de um pequeno altar para a celebração das missas.

A princípio, os padres franciscanos enfrentaram dificuldade para convencer o povo Munduruku a aderir à pacificação, pois tinham um projeto educativo com o objetivo de que o perfil das pessoas fosse transformado com valores para a construção de uma vida humana que correspondesse aos valores defendidos, como paz, solidariedade, justiça, respeito, honestidade e responsabilidade, tidos como imprescindíveis ao propósito da vida.

---

Por algum tempo, os Munduruku demonstraram inconstância na obediência ao que lhes era apresentado pelos padres, que tentavam pacificá-los com métodos de estudo de sua cultura e de aproximação à língua originária, para amenizar a animosidade que havia entre ambos.

Segundo Ramos (2000), o território do povo Munduruku era extenso. A Mundurucânia<sup>1</sup> tinha limite ao norte no rio Amazonas, ao sul pelo rio Juruena, a leste pelo rio Tapajós e a oeste pelo rio Madeira. A missão de São Francisco foi transferida, em 1920, para o local chamado Terra Preta, três quilômetros abaixo do primeiro ponto de chegada dos religiosos, devido a constantes alagamentos no período de chuva e para ficar mais próxima das moradas do povo Munduruku. A missão, primeiro, foi feita de barro e coberta de palha, foram feitas duas casas: uma para os padres, sendo a outra para as freiras. Os missionários viajaram de barco para contatar os Munduruku, com o objetivo de convencê-los a entregar seus filhos à missão, com finalidade de inseri-los a educação e catequização de jovens e crianças.

Assim, os padres construíram a escola, uma casa para meninos e outra para meninas. Os padres conseguiram ganhar da Alemanha uma turbina, podendo ter o pequeno engenho que fornecia energia elétrica, movimentando uma pequena serraria, uma descascadeira de arroz e outra de café, como menciona Ramos (2000). As aulas realizadas pelos padres e freiras para os Munduruku aprenderem a ler, escrever e fazer contas aconteciam durante o dia, e também fazia parte o ensino de carpintaria, marcenaria, cortar lenha, fazer roça, pescar, caçar, coletar frutas silvestres e cuidar de caprinos, suínos, patos e galinhas, permitindo o sustento dos(as) estudantes e dos(as) religiosos(as). Era compreendido o trabalho de jovens e crianças como troca de favores.

Os franciscanos, ao invés de esperar que os Munduruku fossem até a missão, para tornar o contato mais eficaz, passaram a ir até as aldeias. Utilizaram duas ferramentas principais como as anotações linguísticas, estudando a língua Munduruku para traduzir conceitos cristãos e facilitar a comunicação direta na evangelização e na escola. Aos poucos, os Munduruku foram aderindo à fé cristã.

Passaram a estabelecer a relação de que ofereciam café, açúcar, sal e sabão em troca de peixes, animais silvestres e farinha. Algumas famílias Munduruku passaram a morar na missão, construindo casas e trazendo mudas e sementes para o plantio. As plantações de mandioca, bananas, milho, algodão, laranjas, limões, abóboras, goiabas, caju, perobas, feijões, cará branco e roxo, melancia, macaxeira, ananás, cacau, entre outras, eram feitas pelas mulheres indígenas, moças e meninas sob a supervisão das freiras.

Na escola, por sua vez, o estudo era voltado para o aprendizado da língua portuguesa e da

---

<sup>1</sup> O termo "Mundurucânia", referente ao território ocupado pelo povo Munduruku, foi cunhado por seus adversários portugueses durante o ciclo da borracha. A expansão territorial munduruku ocorreu no final do século XVIII, fruto de uma guerra de trinta anos que resultou na ocupação das terras anteriormente dominadas pelo povo Mura, os quais, sob pressão constante, abandonaram a região entre os rios Madeira e Solimões em busca de refúgio e alianças com os colonizadores. Essa ampliação territorial era uma estratégia estratégica dos Munduruku para manter a distância dos colonizadores, ao mesmo tempo em que garantiam o controle de recursos estratégicos, como o cacau nativo e áreas ricas em pesca. O núcleo central de Mundurucânia situa-se no Alto Tapajós e seus afluentes, como o rio Crepori, uma região específica para seus campos interiores.

matemática, e as freiras ensinavam serviços domésticos e costura para as meninas e moças. Quanto à instrução religiosa, todos aprendiam as orações e as pregações em português e em Munduruku. Conforme afirma Amoroso (1998), a escola missionária não era apenas um espaço de alfabetização, mas uma ferramenta central de disciplinamento, procurando atender às demandas da civilização eurocêntrica da época, pautada pelos princípios de educação e conversão indígena ao conjunto da sociedade nacional.

Para tal, os religiosos utilizaram três ideias fundamentais ao trabalho catequético por considerarem que eles não tinham capacidade intelectual para o aprendizado de valores exteriores às suas culturas originais, a constatação da irredutibilidade e, finalmente, a avaliação de que o estado de selvageria em que se encontravam não permitiria o aprendizado, apenas a imitação.

Neste contexto, Amoroso (1998) menciona que a escola usava uma pedagogia da imitação e do exemplo. Os Munduruku eram incentivados a perder o que os padres e irmãs consideravam maus costumes, como o consumo de cachaça negociada com comerciantes da Amazônia que percorriam os rios para trocar mercadorias por produtos da floresta coletados pelos indígenas. Também foram proibidos de fazer rituais de pajelança, rituais tradicionais como o uso de danças, cantos, pinturas corporais e ornamentos, essas práticas culturais eram vistas como pagãs, e a imposição da religião implicava na substituição de suas crenças e práticas pelos ritos cristãos.

Esses elementos proibidos são a forma como os Munduruku expressavam sua identidade, sua história e sua relação com a natureza e os ancestrais. Ao proibi-los, os missionários tentavam apagar a identidade étnica.

Os padres franciscanos foram afastando os Munduruku desses comerciantes e seringueiros na Missão Cururu, no Pará, por meio da censura aos elementos com que tinham contato. Ramos (2000) descreve que os padres franciscanos alemães foram embora e vieram padres da mesma ordem dos Estados Unidos, especificamente da cidade de Chicago. Encontraram a estrutura física da Missão de São Francisco com um ambulatório, casas para padres e para freiras, as duas escolas, a igreja, duas casas da Força Aérea Brasileira feitas de madeira de lei em estilo colonial alemão, uma base de serviço de proteção ao voo e uma torre de rádio farol, casas de farinha, oficina, serraria, turbina e barracões para abrigar visitantes, além de uma produção escrita e publicada sobre as características típicas e tradicionais da cultura Munduruku.

Trata-se, neste sentido, de remeter essas falas aos projetos intelectuais nos quais estavam inseridas. As descrições de Ramos (2000) analisam que os processos de construção das relações de contato com a população Munduruku alcançada não constituíram um saber autônomo, mas sim um saber subordinado a uma prática e a uma ideologia que faz desses “pagãos” uma excelente matéria para que a pedagogia apropriada os promovesse à civilidade cristã. Selecionaram aqueles elementos que melhor corresponderiam à visão cristã de uma cultura indígena, deixaram outras de lado e reforçaram determinadas relações entre esses elementos e, à medida que publicavam suas observações, inventaram a cultura Munduruku a ser melhorada ou mudada.

A escola era o espaço usado para uma educação no dia a dia sem seguir a estética cronológica. Segundo Ramos (2000), o trabalho de documentação da língua Munduruku foi elaborado na construção de um vasto vocabulário, reunindo um acervo de mais de 4.000 palavras registradas em dicionários, gramáticas e traduções de obras catequéticas.

Havia relato que justificava o motivo de não terem feito um cemitério cristão na missão devido às fissuras consideradas, por costume, bárbaras como nos casos de mães que morriam durante parto, a criança era enterrada com ela, por causa da crença de que a mãe morta continuaria a amamentar a criança. Assim como, se um rapaz ou homem morresse em um confronto com algum inimigo, contavam a cabeça, braços e pernas, colocavam em painéis de barro, cozinhavam, colocavam em cestos e enterravam dentro da casa.

Os padres também se esforçaram para evitar manifestações de culto ao feitiço, superstições e magias, que se dividiam em dois tipos, os curandeiros bons, mas que, na opinião dos padres, eram responsáveis por espalhar superstições pagãs, sobretudo no tratamento de doenças, e os maus, que praticavam feitiços à noite e escondiam magias nas casas onde causavam doenças e mortes

Os mitos foram descritos pelos padres como parte da crença do povo Munduruku. Apropriaram-se de alguns mitos que pudessem ajudar a pensar em um início do cristianismo, pois Deus, para os Munduruku, era descrito como um ser superior chamado Karusakaibu. Isso tornou o campo da mitologia um lugar privilegiado para os missionários observarem e atuarem sobre a visão de mundo dos Munduruku. O mito é expressão de cosmovisão, isto é, contemplação e explicação do Universo como nos mitos manifestam-se raciocínios e soluções de problemas formulados.

Frikel (1964) afirma que os padres franciscanos alemães e estadunidenses, ao analisaram o antes e o depois do contato com o povo Munduruku, fundamentaram sua teoria de que esse encontro produzia mudanças, devido à introdução de novos elementos cuja contrapartida era a perda de características tradicionais. Provavelmente, já haviam ocorrido muitas transformações desde o contato com os padres capuchinhos anteriores aos franciscanos, bem como com seringueiros e comerciantes. No entanto, os padres ressaltavam que o sistema cultural possuía alguns elementos mais propensos à mudança, enquanto outros seriam menos suscetíveis a ela, dentro desse sistema cultural integrado no qual os franciscanos reconheceram que algumas esferas eram refratárias a mudanças.

Embora os franciscanos adotassem uma abordagem mais aberta e adaptada ao trabalho, as práticas pedagógicas incluíam sermões, orações, procissões e festas religiosas, que funcionavam como ferramentas de catequese e controle social. Prevalencia uma visão eurocêntrica que impede a compreensão dos Munduruku a partir de suas próprias ciências e modo de vida. Essa abordagem ignorava que, como afirma Leontiev (2004), o ser humano não é definido apenas biologicamente, mas moldado por sua atividade social e histórica, na qual a cultura transforma o psiquismo.

Revela assim com base no autor que a cultura indígena é um mosaico de saberes ancestrais, modos de vida coletiva, com significados na organização humana que produzem especificidades,

tendo o eu individual, coletivo e cultural.

Entender que a cultura Munduruku se apresentava para os padres franciscanos com um legado histórico que transmitia e se transformava, sendo base para o desenvolvimento de cada geração, era um desafio que ainda hoje enfrentamos. A relação com o território e com o modo de ser é uma relação cultural e produtiva que gera conhecimento e identidade, permitindo a consciência e liberdade de reconhecer que, dentro de sua cultura, são agentes ativos na construção de seu mundo e não passivos.

No percurso histórico, a permanência de religiosos responsáveis pela escola, no estado do Pará, durou até à década de 1980. Os padres selecionavam jovens indígenas que se destacavam na aprendizagem formal e na assimilação de saberes ocidentais para se tornarem professores na própria comunidade. Joaquim Crixí é um exemplo dessa transição. Ele recebeu formação missionária na Missão Cururu, o que lhe deu ferramentas para atuar como professor na Aldeia Waredi no Pará. Ele exemplifica a liderança que usa o conhecimento do “branco” para fortalecer a comunidade indígena, de um aluno passivo, passa a ser o mediador cultural, lecionando para seu povo, usando os materiais pedagógicos fornecidos pelos padres e pelo Conselho Indigenista Missionário.

Os materiais pedagógicos fornecidos pelos padres e pelo CIMI indicam uma educação que, embora fornecida por instituições externas, sendo os únicos materiais disponíveis na época antes da implementação das políticas públicas específicas de educação escolar indígena. Joaquim Crixí permaneceu sendo professor na aldeia Waredi até migrar para o Mato Grosso na Terra Indígena Apiaká/Kayabi junto com mais sete famílias Munduruku.

Para que essa migração acontecesse, no início da década de 1980 primeiro Joaquim Crixí visitou seu pai que vivia com o povo Apiaká após casar-se com uma mulher Apiaká. Dois anos depois da visita pediram consentimento aos Apiaká para morar em sua aldeia. Na aldeia Mayrob, do povo Apiaká, em 1985, havia dez anos que a escola era administrada pelo Município de Diamantino. Conforme Tucumã (2023) descreve, tiveram como professora uma freira da Congregação Imaculada Conceição chamada Maria Conceição Muniz, que utilizava os materiais didáticos vindo da secretaria de educação de Diamantino.

As crianças Munduruku, que vieram do Pará, passaram a estudar na escola da aldeia Mayrob. Segundo relatos do atual cacique da aldeia Nova Munduruku, Jones de Adenilson Manhuari Crixí, as aulas eram orientadas para saberes distantes da realidade das crianças indígenas. Uma das maiores dificuldades era a compreensão da língua portuguesa. Por não falar e pouco entender o que a professora dizia, muitas vezes eram punidos com castigos por não saber ler e escrever. Outras vezes, saíam da sala de aula por não compreender os conteúdos. Ele conta que seu pai muitas vezes o ajudava em casa com os trabalhos escolares, mesmo quando a freira foi substituída por um funcionário o senhor Sebastião Moreira, que manteve o mesmo método didático empregado pelas freiras, que eram distantes da realidade da comunidade.

Em junho de 1988, os Munduruku passaram a ter a sua própria aldeia no Mato Grosso.

Joaquim Crixí começou a dar aulas sem institucionalização escolar, utilizando os materiais que trouxe do Pará. Trabalhava a língua Munduruku e, logo em seguida, a escola foi institucionalizada na Aldeia Nova Munduruku, pertencente ao município de Juara, no Mato Grosso, e recebeu materiais didáticos com o mesmo tipo de conteúdo não indígena. Os professores eram Munduruku, mas a escola institucionalizada na aldeia Nova Munduruku passou a se distanciar cada vez mais dos saberes do povo na prática escolar.

Em 2007, a escola passou a pertencer ao Governo do Estado de Mato Grosso.

Os professores receberam formação do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) e iniciaram a procura de formação para o ensino em programas realizados em Mato Grosso, como o Projeto Tucum que foi um programa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, iniciado em 1996 e com término em 2001, focado na formação de professores indígenas para o magistério intercultural e depois foi criado em 2005 o Projeto Hayô pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) em parceria com a FUNAI, municípios e outras instituições, para habilitar professores indígenas no magistério intercultural, com foco de respeitar a sociocultura, a diversidade dos povos indígenas, garantindo uma formação que dialogasse com os saberes tradicionais e o currículo nacional. Mais tarde, frequentaram o ensino superior no âmbito do Terceiro Grau Indígena da UNEMAT, que foi o primeiro programa de formação de professores indígenas e que, posteriormente, passou a ser a Faculdade Intercultural Indígena.

Cabe aqui dizer que as secretarias, tanto municipal quanto estadual, responsáveis pela escola, jamais se preocuparam com a preservação da cultura e das crenças locais, que foram subjugadas, vigiadas e que tentaram silenciar para que fizessem apenas o que o órgão responsável determinava. É o que Quijano (2005) aponta como colonialidade do poder, do saber e do ser, sendo fundamental compreender que os desafios contemporâneos da educação escolar indígena, bem como, as hierarquias institucionais impositoras, ainda hoje, estruturam as relações educativas. Dessa forma, a escola, quando não é ressignificada criticamente, tende a reproduzir a negação de autonomia.

### **Para além do reconhecimento: territorialização e protagonismo político na educação escolar indígena**

A educação escolar indígena vai além do reconhecimento da diversidade; ela exige territorializar a escola, enraizando-a nas práticas comunitárias e nas lutas políticas. Rompendo com a colonialidade do saber, essa perspectiva transforma uma instituição em um espaço de autonomia que articula a formação de novas gerações à valorização dos modos próprios de aprendizagem e à conquista de direitos coletivos.

Com base na Constituição de 1988, a escola indígena é um espaço de educação diferenciada que valoriza os saberes, costumes e tradições locais, promovendo a inserção social através de um diálogo intercultural. Conforme Fleuri (2012), essa abordagem vai além da coexistência, fomentando uma interação dinâmica e a construção conjunta de conhecimentos. O objetivo é alcançar uma

verdadeira interculturalidade, baseada no respeito mútuo, na cidadania e na democracia, entrelaçando as comunidades indígenas à sociedade envolvente.

À medida que os professores foram adquirindo formação no ensino por meio da universidade e das formações continuadas, foram também estabelecendo laços com projetos de extensão e investigação da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara, como o Interculturalizando Talentos: articulações entre linguagens, história étnico cultural e Educação Ambiental em uma escola indígena que consistiu em desenvolver ações de educação ambiental, envolvendo estudantes, professores e comunidade para prática política e pedagógica. O projeto Interface entre extensão e pesquisa no acompanhamento de empreendimentos econômicos e solidários em comunidades tradicionais e áreas de quilombo no território da cidadania na baixada cuiabana MT, que buscou atividades voltadas ao acompanhamento de empreendimentos econômicos e solidários em comunidades tradicionais,

Posteriormente, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade do Estado de Mato Grosso, o projeto “Saberes Indígenas na Escola” desenvolveu pesquisas colaborativas com comunidades indígenas, unindo líderes, alunos de pós-graduação e a comunidade escolar. O trabalho resultou na produção de materiais didáticos e pedagógicos valorizando o conhecimento local, fundamental para a alfabetização e o desenvolvimento educacional nas aldeias.

Ao vivenciarem cursos de formação e participarem ativamente de projetos de extensão e pesquisa, os docentes aprimoram suas práticas pedagógicas, desenvolvendo atividades com maior significado para os estudantes. Essa práxis educativa favorece a recuperação da memória histórica e o fortalecimento da identidade étnica, permitindo romper com paradigmas integracionistas obsoletos ao valorizar, conjuntamente, a língua materna, o conhecimento científico e suas próprias ciências.

Neste sentido, destacamos os princípios que orientam a educação indígena em nível nacional, nomeadamente o RCNEI (1998), o qual afirma que a visão da sociedade deve ser ampliada, uma vez que esta não se restringe às pessoas, mas abrange também a floresta, os rios, os animais, os espíritos ancestrais e as forças naturais. As relações de troca são aprendidas com a natureza, estabelecendo-se uma relação de cooperação, respeito e cuidado, e não de domínio. A educação visa dotar os alunos das características necessárias para viverem bem nas suas comunidades e no mundo, através da conexão com o humano e o não humano, como referem os seguintes autores:

[...] a escola passa a ser vista como um lugar de reafirmação, de resgate e de preservação da identidade étnica e o ensino ali desenvolvido se configura como um dos meios para o fortalecimento identitário dos estudantes com a comunidade de origem, enriquecendo a continuidade da cultura, dos costumes e das tradições em seus territórios. (Zoia e Tapirapé 2023, p.12)

A escola transforma-se: deixa de ser apenas um local de transmissão de conhecimentos genéricos para se tornar um espaço de resistência, reafirmação e fortalecimento da identidade e das

---

raízes ancestrais. Potencializa o ensino ao valorizar saberes, costumes e tradições locais, garantindo a vivacidade da cultura ancestral nas novas gerações e atrelando o aprendizado ao território físico e simbólico onde vivem, em respeito ao seu modo de vida.

Desse modo, a educação escolar indígena se firma na existência, garantindo a harmonia e a sobrevivência, o conhecimento e as qualidades são adquiridos através da vivência e do respeito por todos os seres, e não apenas através dos livros e da sala de aula num edifício escolar, como propõe o RCNEI (1998) propõe uma visão global e integrada, onde a sociedade indígena, a ecologia e a cultura cooperam entre si.

Portanto, a visão leontieviana, nos possibilita dizer que a escola é um espaço de **humanização**, onde o saber científico se encontra com a cultura popular e os interesses da comunidade, permitindo que o aluno se aproprie do mundo, e a aprendizagem só é eficaz quando produz sentido pessoal para o estudante, isso significa que os conteúdos e a produção cultural para ser internalizada devem estar ligados aos motivos e interesses dos estudantes:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento do ensino, a instrução toma forma especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (Leontiev, 2004, p.273)

Nas palavras de Leontiev, a educação é o pilar do desenvolvimento social e parte essencial da construção do saber, exigindo do professor constante especialização e novos métodos. Longe de ser uma simples transmissão, o ensino escolarizado funciona como uma organização complexa de conteúdos em evolução, exemplificada pela escola Munduruku, que integra tecnologia, ciência e cultura na formação do conhecimento histórico e social.

A pedagogia indígena é uma aprendizagem comunitária, não restrita por idade ou sexo, onde a coletividade se reúne em torno dos mais sábios para transmitir saberes ancestrais e garantir a sobrevivência cultural. Por se basear em princípios próprios construídos socialmente, esse modelo busca uma educação diferenciada, específica para a comunidade.

Ao questionarmos sobre a falta de materiais didáticos adequados desde a Constituição de 1988, os professores Munduruku reagiram com um sorriso sutil, demonstrando ceticismo quanto ao interesse tardio do Estado em suas vivências reais. A abordagem, pautada no diálogo e na escuta ativa, permitiu compreender o cenário da educação na aldeia sem envolver um tom inquisidor

Na linguagem corporal e silenciosa de quatro professores com quem foi possível estabelecer, a priori, esse diálogo, houve momentos de sorrisos travados, ao mencionar a escola, as expressões não denotavam felicidade, mas sim um tom reflexivo. Torna-se crucial, portanto, atentar-se à oralidade e

---

à linguagem não verbal, as quais são específicas a fase inicial do diálogo. Compreender tais nuances representa um avanço significativo, sendo o posicionamento posterior igualmente fundamental. Muitas vezes, durante as respostas, o corpo aderiu a uma sinestesia, baixando as confirmações para conectar-se com a pergunta antes de formular uma resposta

O diálogo é interno e congruente, sem interferir com a resposta do outro e respeitando o momento de fala. Consideram que a escola, atualmente, atua como um agregador de lutas indigenistas, tanto de cariz pedagógico como não pedagógico, permitindo-lhes mostrar o que pretendem para as suas vidas e para as futuras gerações, procuram tomar decisões coletivas para melhorar as coisas, mas sem agir e forma impulsiva.

A reflexão antes de tomar as decisões estão ligadas a consciência do histórico de imposição e silenciamento da escola na vida do seu povo, são atitudes de protagonismo na construção da educação escolar significativa a sua realidade. Ao estarem à frente da sala de aula, procuram lidar com as imposições com maturidade e fazer uma reelaboração pedagógica do que está nos livros didáticos. Mesmo assim, afirmam que as **mudanças de perspectivas** não afastam as decepções e que é necessário refletir sobre os erros e os acertos e sobre o que pode ser diferente na construção do conhecimento.

A submissão às normas do Estado e o uso de materiais estruturados não anulam a capacidade de agência ou o dever de postura dos educadores. Pelo contrário, a maturidade profissional exige lidar com pressões institucionais de forma racional, defendendo ideologias e buscando melhorias didáticas sem recorrer ao ódio ou à inércia. Enfrentar as imposições governamentais com diálogo e firmeza, evitando conflitos improdutivos, é o caminho para promover mudanças efetivas.

Os professores Munduruku reafirmaram a continuidade no projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, valorizando a parceria de sucesso e o apoio comunitário na materialização das ideias. Ao considerarmos a escola como uma extensão da comunidade, priorizamos tomadas de decisões coletivas e processuais para a produção de materiais, garantindo que as ações sejam fundamentadas e colaborativas.

Produzir esses materiais didáticos específicos envolve a complexidade de pesquisas sobre os conhecimentos tradicionais, o Projeto ASIE auxilia os professores a pesquisar, registrar e sistematizar esses conhecimentos, fortalecendo a construção de uma educação pautada na interculturalidade crítica, (WALSH, 2009), rompendo com o padrão hegemônico, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais, possibilitando a troca de saberes entre as comunidades e as universidades. A produção de materiais didáticos é um exemplo desta interculturalidade, pois essa produção é publicada e conseqüentemente veiculada dentro das comunidades e fora delas, tendo uma significância tanto para a comunidade como para a sociedade externa que passa a ter acesso a essas produções. E isso provoca um movimento descolonizante, o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização. (Moreira e Zoia, 2021, p. 252)

A descolonização e a valorização da cultura Munduruku transcendem o âmbito pedagógico,

---

configurando uma resistência ativa. Ao estimular novas gerações, as temáticas abordadas fomentam a valorização da alimentação tradicional e subvertem a lógica agroindustrial, priorizando a sustentabilidade territorial e modos de vida ancestrais. A iniciativa promove a preservação da língua e a interconexão comunitária, destacando cânticos tradicionais que reforçam a responsabilidade linguística. Por meio de materiais sobre frutas silvestres e cantos ancestrais, convida-se ao aprendizado oral e escrito da língua e da culinária Munduruku.

A inclusão de oficinas sobre saberes locais, como medicina tradicional, artesanato e cultura indígena nos materiais didáticos foi validada como uma ferramenta fundamental para valorizar a memória territorial. Essa iniciativa dialoga com a trajetória de vida dos educadores, que, mesmo sob regulamentação e regulação profissional, reafirmam sua essência humana (povo, pai/mãe). Assim, busca-se equilibrar os critérios técnicos com o desejo genuíno de proteger a essência das futuras gerações e garantir os direitos conquistados.

A partir do pensamento de Quijano (2005) e Walsh (2007), a luta contra a colonialidade do saber é urgente, pois a escola indígena ainda reproduz currículos eurocêntricos que marginalizam os conhecimentos tradicionais. Superar esse cenário exige transformações profundas nas políticas públicas e na mentalidade social para efetivar uma educação intercultural e decolonial. Só assim será possível romper com as posições históricas e reconhecer os povos indígenas como sujeitos plenos de direitos e saberes.

Segundo os professores, a escola na aldeia tem como objetivo despertar para o fortalecimento do sentimento de pertença. Os elementos que vão surgindo nas necessidades educativas, é fundamental respeitar o modo de vida e a constituição da identidade de cada povo, evitando a imposição de conteúdos alheios aos seus próprios objetivos, independentemente do que indiquem as estatísticas.

A educação escolar indígena, pautada na interculturalidade, promove o diálogo igualitário entre saberes tradicionais e científicos, tornando a escola um espaço de resistência que fortalece a cultura local e a língua materna, sem assimilação hegemônica. Esse modelo assegura a transição entre o mundo indígena e não indígena, valorizando as raízes. Paralelamente, o texto convida a acolher desejos genuínos como bússolas da alma, compreendendo-os não como desvios, mas como energia vital e motivadora para o aprendizado.

Direcionar a atenção à busca por um conhecimento significativo, é ir além do superficial, buscar aprender não apenas para preencher currículos, mas para preencher a vida. É transformar a inquietação em estudo, o desejo em ação e a reflexão em sabedoria. Quando unimos a reflexão consciente, a liberdade de quem somos e o propósito pelo que importa, o aprendizado deixa de ser um peso e torna-se um ato de liberdade.

É difícil construir uma escola que responda às suas principais necessidades e esperamos que a instituição do Estado respeite as suas singularidades, o seu espaço enquanto seres humanos

---

e sujeitos de direitos, porque este é o calcanhar de Aquiles, respeitar cada povo indígena nas suas especificidades.

Quando os professores Munduruku falam sobre os três materiais produzidos e percebem, a valorização do território, com significado, valorizando o modo de vida. Percebe-se o desconforto com a fluidez da pós-modernidade, os avanços do agronegócio a cercar a Terra Indígena e a convivência com um turbilhão de elementos com os quais é necessário saber lidar para coexistir. Se não encontrarem na escola o fortalecimento da sua identidade e se mais povos indígenas tiverem a mesma percepção de imposição do Estado, não é surpresa se procurassem políticas indigenistas e criassem um órgão que representasse as escolas indígenas.

Arriscamos dizer que existe essa possibilidade de um órgão criado pelo povo, através do movimento indígena, mas talvez demore décadas. Seria uma atitude para melhorar a relação entre a escola e o povo, um complemento forte, uma outra forma de se olharem e de darem um novo significado a este lugar chamado escola.

### **Considerações finais**

Uma introdução à escola entre o povo Munduruku, no Pará, historicamente iniciada por missionários, colaborada como ferramenta de aculturação e controle, impondo uma lógica eurocêntrica em detrimento dos saberes tradicionais. No entanto, esse cenário se transformou com o tempo, especialmente quando os próprios indígenas assumiram a educação, desenvolvendo materiais próprios.

Enfrentando desafios de identidade em novas migrações, a comunidade tem buscado, com apoio de projetos universitários, um equilíbrio sensível: fortalecer suas práticas ancestrais e conhecimentos locais, ao mesmo tempo em que se apropriam de ferramentas tecnológicas para garantir sua sobrevivência contemporânea.

Além de transmitirem valores e identidades culturais, os professores focam na aprendizagem significativa e na igualdade de direitos, resistindo às adversidades contemporâneas e às imposições institucionais. Para isso, adotam estratégias pedagógicas engajadoras, adequando os conteúdos à realidade local, valorizando os saberes comunitários, diversificando metodologias e reorganizando os espaços escolares com o apoio da comunidade.

Apesar dos desafios, existe um forte desejo e intenção por parte das comunidades indígenas em elaborar materiais didáticos próprios e conscientes de suas necessidades educacionais. Contudo, para garantir maior autonomia, é fundamental que o poder público reconheça seus direitos ou crie órgãos específicos para atender às escolas indígenas.

## Referências

- AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 13, n. 37, São Paulo, pp. 101-114, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.
- FRIKEL, Protásio. O.F.M. **A Missão de São Francisco no rio Cururú**. Santo Antônio, n. 1: 34-44.1964.
- HENRIQUE, Márcio Couto. **“Sem Vieira, nem Pombal: memória jesuítica e as missões religiosas na Amazônia do século XIX”**. Asas da Palavra (UNAMA), Belém, vol. 10, 2007.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MOREIRA, Rosângela Gomes. ZOIA, Alceu. Educação escolar indígena e a produção de material didático específico. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 12, n. 1(30. ed.), p. 240-264, jan./jul. 2021. Disponível em: DOI: 10.30681/rebs.v12i1.10321. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/10321>. Acesso em: 7 maio. 2026.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RAMOS, André R. Ferreira. **Entre a cruz e a riscadeira: catequese e empresa extrativista entre os Munduruku (1910-1957)**. Goiás: Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias, Universidade Federal de Goiás. 2000.
- TUKUMÃ, Cristina Leite. **O Ensino da Língua Apiaká aos Alunos do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.
- ZOIA, Alceu; TAPIRAPÉ, Taroko Edimundo. Desenho e escrita no mundo da criança Apyãwa: práticas pedagógicas interculturais. Revista Taka'a, [S. l.], v. 1, p. e2023001, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rtakaa/article/view/11718>. Acessado em 03 de fevereiro de 2026.
- WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2007.

Recebido em 05 de fevereiro de 2026

Aceito em 04 de maio de 2026

Publicado em 10 de junho de 2026