


**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM UMA ESCOLA  
INDÍGENA DE BENJAMIN CONSTANT, AMAZONAS**

**EDUCATION IN THE AMAZON: CHALLENGES AND PROSPECTS AT AN  
INDIGENOUS SCHOOL IN BENJAMIN CONSTANT, AMAZONAS**

**EDUCACIÓN EN LA AMAZONÍA: RETOS Y PERSPECTIVAS EN UNA ESCUELA  
INDÍGENA DE BENJAMIN CONSTANT, AMAZONAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-023>

**Data de submissão:** 03/11/2025

**Data de publicação:** 03/12/2025

**Gevaldo Pinto Felix**

Graduando em Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente

Instituição: Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM)

E-mail: Gevaldofelix95@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6100-5905>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1537227334040281>

**Patrício Freitas de Andrade**

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

E-mail: patricio@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6661-9020>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9573641982342074>

**Antonia Ivanilce Castro da Silva**

Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia

Instituição: Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM)

E-mail: ivanilcecastro@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7412-3749>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235127078538262>

**Libia de Jesus Mileo**

Pós-doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

Instituição: Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM)

E-mail: libiamileo@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5700-6433>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6996017823343535>

**Diones Lima de Souza**

Mestrado em Agricultura no Trópico Úmido

Instituição: Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM)

E-mail: diones@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4325-5700>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0708361242513785>

**Moisés Felix de Carvalho Neto**

Doutor em Agronomia

Instituição: Faculdade de Ciências Agrárias (FCA/UFAM)

E-mail: moisesneto@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9620-8743>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7375971468447150>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a função didático-pedagógica na Escola Municipal Indígena Ebenezer, situada na Terra Indígena de Filadélfia, no município de Benjamin Constant, Amazonas. O estudo é de caráter descritivo-explicativo, com uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e utiliza o método de estudo de caso proposto por Yin (2015), permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais vivenciados pela comunidade indígena. Os resultados revelam que a comunidade apresenta perfil heterogêneo em termos de escolaridade, com famílias numerosas e moradias predominantemente de madeira com uma estrutura familiar extensa. A agricultura familiar constitui a principal fonte de renda, evidenciando o caráter tradicional e autossustentável da economia local. A escola conta com infraestrutura avaliada como regular a excelente por seus colaboradores, e uma participação comunitária considerada de moderada a pouco ativa. Em relação às práticas pedagógicas, os docentes demonstram preocupação em planejar as aulas, realizar atividades extraclasse e utilizar recursos tecnológicos, mesmo diante de limitações materiais. O estudo conclui que a escola funciona como um espaço de mediação entre saberes tradicionais e o ensino formal, promovendo a valorização da cultura local. Contudo, para consolidar uma educação indígena de qualidade, são necessários investimentos públicos, formação docente intercultural e currículos que integrem os saberes tradicionais.

**Palavras-chave:** Alto Solimões. Educação Indígena. Escola Ribeirinha. Amazônia. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the didactic-pedagogical function at the Ebenezer Municipal Indigenous School, located in the Filadélfia Indigenous Territory, in the municipality of Benjamin Constant, Amazonas. The study is descriptive and explanatory in nature, with a mixed approach (qualitative and quantitative) and uses the case study method proposed by Yin (2015), allowing for an in-depth understanding of the social and educational phenomena experienced by the indigenous community. The results reveal that the community has a heterogeneous profile in terms of education, with large families and predominantly wooden houses with an extended family structure. Family farming is the main source of income, highlighting the traditional and self-sustaining nature of the local economy. The school has infrastructure rated as fair to excellent by its employees, and community participation is considered moderate to slightly active. In terms of teaching practices, teachers show concern for planning lessons, conducting extracurricular activities, and using technological resources, even in the face of material limitations. The study concludes that the school functions as a space for mediation between traditional knowledge and formal education, promoting the appreciation of local culture. However, in order to consolidate quality indigenous education, public investment, intercultural teacher training, and curricula that integrate traditional knowledge are necessary.

**Keywords:** Upper Solimões. Indigenous Education. Riverside School. Amazon. Pedagogical Practices.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la función didáctico-pedagógica en la Escuela Municipal Indígena Ebenezer, situada en la Tierra Indígena de Filadélfia, en el municipio de Benjamin Constant, Amazonas. El estudio es de carácter descriptivo-explicativo, con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) y utiliza el método de estudio de caso propuesto por Yin (2015), lo que permite una comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos vividos por la comunidad indígena. Los resultados revelan que la comunidad presenta un perfil heterogéneo en términos de escolaridad, con familias numerosas y viviendas predominantemente de madera con una estructura familiar extensa. La agricultura familiar constituye la principal fuente de ingresos, lo que pone de manifiesto el carácter tradicional y autosostenible de la economía local. La escuela cuenta con una infraestructura calificada como regular a excelente por sus colaboradores, y una participación comunitaria considerada de moderada a poco activa. En cuanto a las prácticas pedagógicas, los docentes muestran preocupación por planificar las clases, realizar actividades extracurriculares y utilizar recursos tecnológicos, incluso ante las limitaciones materiales. El estudio concluye que la escuela funciona como un espacio de mediación entre los conocimientos tradicionales y la enseñanza formal, promoviendo la valorización de la cultura local. Sin embargo, para consolidar una educación indígena de calidad, se necesitan inversiones públicas, formación docente intercultural y planes de estudio que integren los conocimientos tradicionales.

**Palabras clave:** Alto Solimões. Educación Indígena. Escuela Ribereña. Amazonia. Prácticas Pedagógicas.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação nas comunidades indígenas e ribeirinhas da Amazônia enfrenta desafios históricos, geográficos, políticos e socioculturais que impactam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. A vastidão territorial, o difícil acesso às comunidades, a escassez de infraestrutura e as barreiras culturais ainda são obstáculos significativos para a consolidação de um sistema educacional inclusivo e de qualidade na região (Souza, 2021; Freire, 2020).

A evasão escolar, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, ainda é um desafio recorrente, assim como a formação de professores aptos a atuar em contextos interculturais e multilíngues bilíngues. Esses fatores tornam a escola um espaço de resistência e de mediação entre saberes tradicionais e conhecimentos formais. Segundo Candau (2008), é imprescindível considerar a interculturalidade como eixo estruturante das práticas pedagógicas voltadas às populações tradicionais, o que demanda uma educação que dialogue com os saberes locais e respeite as especificidades culturais de cada povo indígena e ribeirinho.

A Escola Municipal Indígena Ebenezer, situada na aldeia Filadélfia, no município de Benjamin Constant (AM), exemplifica essa realidade. Localizada em área de difícil acesso, enfrenta problemas relacionados à precariedade da infraestrutura física, à ausência de saneamento básico, à escassez de materiais pedagógicos adequados e à necessidade de formação continuada dos docentes que atuam em contextos interculturais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a educação escolar indígena deve ser bilíngue, intercultural e comunitária, articulando saberes tradicionais aos conteúdos formais, de modo a respeitar a identidade cultural dos povos originários. Autores como Lopes da Silva (2002) e Baniwa (2019) defendem que o reconhecimento da oralidade, das práticas comunitárias e das cosmologias locais é fundamental para a construção de um currículo que represente os modos de vida das populações indígenas e ribeirinhas.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da política educacional indígena ainda encontra obstáculos práticos na Amazônia. A falta de transporte escolar, a carência de materiais contextualizados e a ausência de políticas continuadas de formação docente são questões persistentes, especialmente nas escolas situadas nesses territórios, onde o diálogo entre os saberes locais e o ensino formal é constantemente tensionado.

No município de Benjamin Constant, essas contradições tornam-se ainda mais evidentes diante da distância entre as comunidades e a sede municipal e da carência de investimentos em infraestrutura e valorização das línguas e culturas indígenas. Nesse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: Como a Escola Municipal Indígena Ebenezer, localizada na comunidade de Filadélfia, tem

articulado saberes tradicionais e práticas escolares diante das limitações estruturais e das tensões entre educação formal e modos próprios de educar?

A presente pesquisa parte do pressuposto de que compreender o papel didático-pedagógico da escola indígena implica reconhecer as múltiplas dimensões socioculturais e políticas que atravessam o cotidiano escolar. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar como a Escola Municipal Indígena Ebenezer desenvolve sua função didático-pedagógica na comunidade de Filadélfia em Benjamin Constant (AM).

## **2 METODOLOGIA**

O estudo foi realizado na Escola Municipal Indígena Ebenezer, localizada na aldeia indígena de Filadélfia, s/n, Rua Tchimaücü, no município de Benjamin Constant. A cidade pertence à Região do Alto Solimões, no estado do Amazonas, estando a 1.118 km em linha reta e 1.638 km via fluvial da capital Manaus. Segundo o IBGE (2022), o município possui uma população estimada de 37.648 habitantes e uma área territorial de 8.695,391 km².

A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, com delineamento de estudo de caso, conforme proposto por Yin (2015), permitindo uma imersão aprofundada no objeto de estudo e a compreensão de fenômenos sociais e educacionais dentro do seu contexto real. O estudo apresenta caráter descritivo-explicativo buscando não apenas descrever as condições da escola, mas compreender como as práticas pedagógicas se articulam ao contexto sociocultural e indígena em que estão inseridas, em consonância com o objetivo desta pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram professores, funcionários da escola e membros da comunidade, compreendendo 26 pessoas. Realizou-se uma revisão da literatura sobre educação indígena, práticas pedagógicas e educação intercultural, os quais embasaram a interpretação dos dados coletados.

Foram aplicados formulários com perguntas abertas e fechadas subjetivas e objetivas, para levantar informações sobre as condições de vida da comunidade, funcionamento da escola e práticas docentes. Um caderno foi utilizado para o registro de observações realizadas durante as visitas à escola e à comunidade, enriquecendo a análise com dados contextuais. Os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados com o auxílio da estatística descritiva para a parte quantitativa.

Já os dados qualitativos foram examinados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo identificar categorias emergentes e significados nas falas dos entrevistados. A triangulação metodológica, conforme Triviños (2009) combinando entrevistas, observações e

levantamento documental, contribuiu para a validade e confiabilidade dos resultados, fornecendo uma visão mais robusta e profunda sobre o contexto educacional da escola indígena analisada.

Além dos instrumentos já mencionados, realizou-se também uma roda de conversa com quatro professores da Escola Municipal Indígena Ebenezer, durante a Jornada Pedagógica promovida pela instituição. Essa atividade teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula.

A roda de conversa, conduzida de forma dialógica e colaborativa, permitiu a troca de experiências e reflexões sobre metodologias utilizadas, limitações estruturais, formação continuada e relação entre saberes locais e práticas escolares. Essa etapa foi fundamental para captar as percepções docentes sobre o papel didático-pedagógico da escola e compreender as dimensões socioculturais e políticas que atravessam o cotidiano escolar, foco central do estudo.

Após a coleta de dados, todas as informações obtidas por meio dos formulários, observações e rodas de conversa foram cuidadosamente sistematizadas e organizadas em categorias temáticas, permitindo identificar convergências e singularidades nas percepções dos participantes. A análise foi conduzida de forma articulada entre as dimensões qualitativa e quantitativa, buscando compreender como a Escola Municipal Indígena Ebenezer desenvolve sua função didático-pedagógica em relação ao contexto sociocultural da comunidade em que está inserida.

Assim, os resultados apresentados e discutidos nas seções seguintes expressam uma leitura crítica e interpretativa dos dados, sustentada pelo diálogo entre teoria e realidade, revelando as práticas, desafios e potencialidades que atravessam o cotidiano educacional da escola.

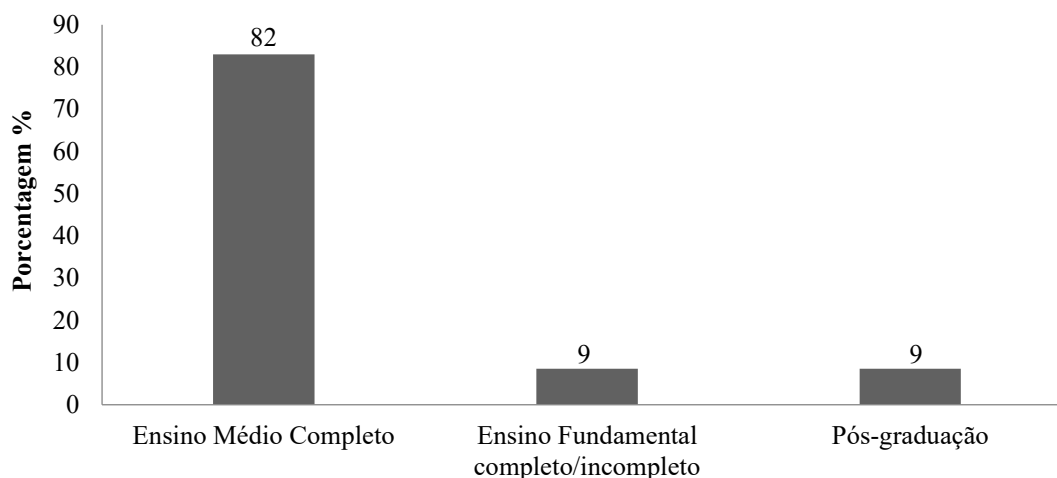
### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DA COMUNIDADE**

Os participantes da pesquisa foram em sua maioria mulheres, infere-se que os homens estavam trabalhando nas roças em seus cultivos ou pescando. com faixa etária das participantes variou de 16 a 63 anos de idade. Em relação ao estado civil 50%, 40% solteiras e 10% afirmaram outros. Com uma média de cinco pessoas por família, com casas próprias em sua grande maioria de madeira.

Quanto ao nível de escolaridade, 82% declarou possuir ensino médio completo, o que indica uma significativa presença de jovens e adultos que conseguiram concluir essa etapa da educação básica. Esse dado reflete o acesso à escola e o envolvimento com a formação escolar, ainda que desafios existam quanto à qualidade e à permanência no sistema educacional (Figura 1).

Figura 1 – Nível de Escolaridade dos Entrevistados.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Além disso, 9% relataram ter apenas o ensino fundamental completo ou incompleto, evidenciando uma parcela da população que pode ter interrompido os estudos antes de concluir a educação básica.

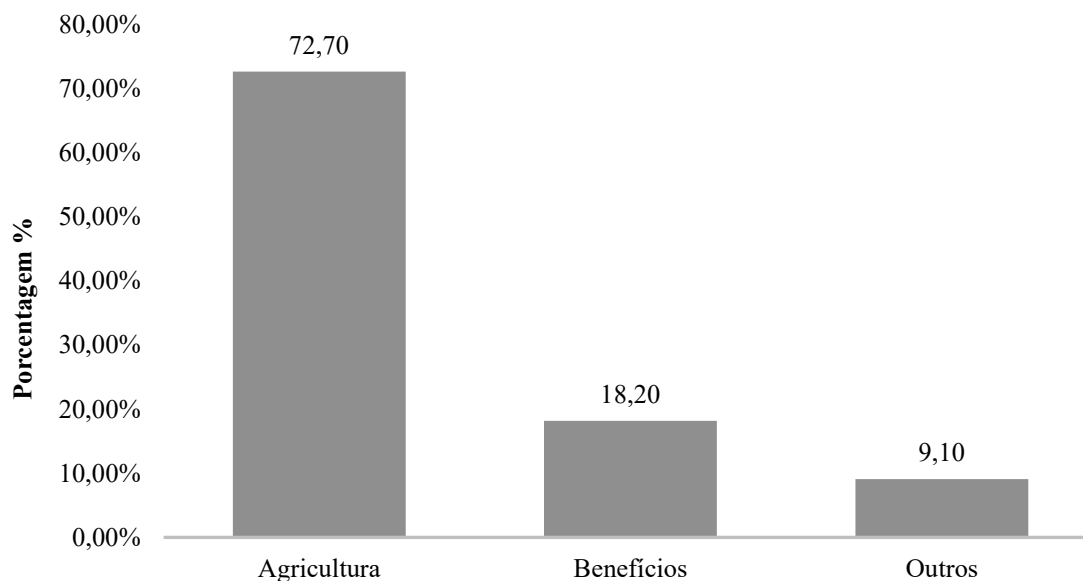
Esses dados locais contrastam com o cenário nacional, onde, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2024, 31,3% da população brasileira possui ensino médio completo e 20,5% têm nível superior completo, os maiores percentuais registrados desde o início da série histórica em 2016. Além disso, 26,2% ainda apresentam o ensino fundamental incompleto, reforçando a importância de políticas públicas voltadas à conclusão da educação básica e à ampliação do acesso ao ensino superior (IBGE, 2025).

Esses níveis de escolaridade também se refletem nas atividades econômicas desenvolvidas na comunidade, especialmente no contexto da agricultura familiar, que se apresenta como a principal fonte de manutenção das famílias.

A maioria dos moradores da comunidade tem na agricultura familiar (72,7%) sua principal fonte de renda, o que reforça o caráter tradicional e autossustentável da economia local. Essa atividade é predominante e está enraizada na vivência cultural e no território. Outros moradores mencionam fontes complementares, como benefícios sociais e ocupações diversas (Figura 2).



Figura 2 – Principal fonte de renda das famílias.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os dados vão de encontro à pesquisa de Sinimbú (2025), onde afirma que agricultura familiar configura-se como a principal base econômica das famílias de comunidade. No Brasil, esse perfil é representativo: a agricultura familiar engloba cerca de 77 % dos estabelecimentos rurais, empregando mais de 10 milhões de pessoas e respondendo por 23% do valor bruto da produção agropecuária nacional, o que destaca sua relevância social e econômica.

Além disso, os moradores destacaram a importância das manifestações culturais para a manutenção da identidade indígena local, pois ocorrem eventos como danças tradicionais, rituais, apresentações teatrais, concursos culturais (como a Miss Tikuna), festas comunitárias e a Semana do Meio Ambiente. E essas atividades fortalecem os vínculos sociais e a valorização das raízes étnicas, e a escola surge como um espaço essencial que pode articular esse saber tradicional aos conteúdos escolares.

Todos os entrevistados afirmaram que acreditam que a diversidade cultural é valorizada em sua comunidade. Esse dado é relevante, pois mostra um forte sentimento de pertencimento étnico e de reconhecimento das práticas culturais como parte essencial da vida social. A preservação dos saberes, línguas e rituais é vista como responsabilidade coletiva e está presente no cotidiano da comunidade e nas práticas educacionais.

Esse reconhecimento coletivo se expressa no cotidiano, por meio da manutenção de saberes, línguas e rituais, que são vistos como responsabilidade compartilhada e incorporados ao discurso educacional local. Segundo o relatório cultural da UNESCO (2025), no Brasil a valorização da



diversidade cultural, incluindo tradições indígenas e afro-brasileiras, é fundamental para a identidade nacional e para a promoção de uma educação inclusiva e pluralista.

Outro ponto importante levantado pelos participantes diz respeito à infraestrutura da comunidade e aos desafios vivenciados. As principais demandas incluem a pavimentação de ruas, construção de pontes, melhorias na iluminação pública, abastecimento de água, funcionamento adequado do posto de saúde, e ampliação da oferta de transporte escolar. Esses aspectos impactam na qualidade de vida e nas condições de permanência dos estudantes na escola.

A precariedade da infraestrutura em áreas rurais reflete nas escolas, pois compromete o acesso e aumenta a evasão escolar, como evidenciado em muitas pesquisas em escolas do campo que não dispõem sequer de água potável, saneamento ou transporte adequado, resultando em altos índices de reprovação e abandono (Andrade; Rodrigues, 2020).

Muitos moradores relataram participar de associações comunitárias, como a Associação das Mulheres Indígenas Tikuna (AMIT) e a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingues (OGPTB), o que mostra uma forte articulação social e engajamento político-cultural dentro da comunidade.

### 3.2 FUNCIONAMENTO DA ESCOLA INDÍGENA NA COMUNIDADE

Dentre os entrevistados da escola a maior parte exerce a função de auxiliar (9 serviços gerais), uma equipe administrativa e pedagógica (6 professores). Infere-se que há maior necessidade de profissionais para tarefas operacionais do dia a dia.

Os dados encontrados estão de acordo com Assis, Alves e Schneider (2023), onde afirmam que esse padrão é consistente com o panorama nacional das escolas públicas do Brasil, onde cerca de 33% dos profissionais atuam como auxiliares de serviços gerais, enquanto somente 12 % estão vinculados a funções pedagógicas e administrativas.

Dentre as respostas dos funcionários, 56% afirmaram trabalhar entre 1 e 5 anos na instituição, o que indica uma maioria de profissionais com tempo de serviço mais recente. Esse dado pode sinalizar uma rotatividade recente, expansão da equipe ou contratações ocorridas nos últimos anos. Outros 22% relataram atuar entre 6 e 10 anos, enquanto 22% trabalham há mais de 20 anos na escola. Essa distribuição revela a presença de profissionais experientes, embora em menor número, o que pode influenciar aspectos da cultura organizacional, dos processos de trabalho e da integração entre gerações no ambiente escolar.

De acordo com Chiavenato (2020), a diversidade de tempo de serviço pode afetar a cultura organizacional, os processos de trabalho e a integração entre gerações, afinal, altos índices de

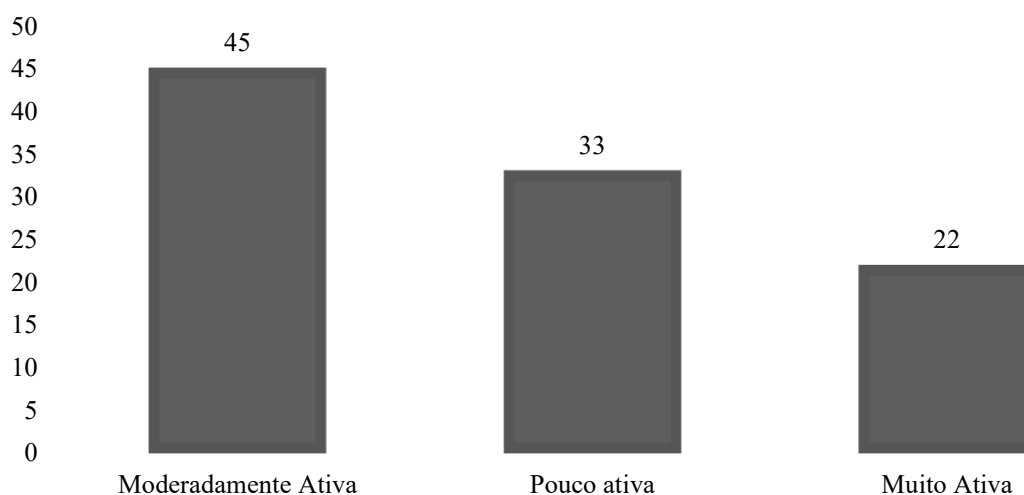
rotatividade costumam dificultar a continuidade de práticas, o convívio entre colegas e a transmissão de experiências entre diferentes perfis profissionais.

Quanto à infraestrutura da escola, 56% dos participantes avaliaram como regular, enquanto 22% a classificaram como boa e os outros 22% como excelente. Embora haja percepções positivas, a predominância da avaliação regular indica que ainda existem carências estruturais percebidas pela maioria dos funcionários. Esses dados podem estar relacionados a aspectos como manutenção física dos espaços, limitações na disponibilidade de recursos pedagógicos ou à inadequação de áreas destinadas às atividades escolares.

Esse diagnóstico dialoga com o panorama nacional descrito no Anuário Brasileiro da Educação Básica, que aponta que apenas 0,6% das escolas brasileiras possuem infraestrutura considerada “avançada”, incluindo biblioteca, laboratório, quadra coberta e acessibilidade, enquanto aproximadamente 84,5% contam apenas com infraestrutura básica, como água, energia, sanitário e cozinha. Esse cenário reforça a urgência de investimentos públicos direcionados à melhoria da qualidade dos espaços escolares, sobretudo em contextos ribeirinhos e indígenas (Brasil, 2024).

Com relação à participação da comunidade na escola, a maior parte das respostas aponta para uma participação comunitária de intensidade moderada, embora uma parcela significativa perceba o envolvimento como limitado (Figura 3). Esses dados sugerem que, embora exista alguma aproximação entre escola e comunidade, ainda há margens para o fortalecimento de vínculos, ações conjuntas e espaços participativos reais.

Figura 3 – Participação da comunidade na Escola.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Conforme apontam Veloso, Craveiro e Rufino (2012), a participação comunitária nas escolas muitas vezes ocorre de forma superficial, concentrada em eventos pontuais ou exigências formais, sem

garantir um envolvimento efetivo nos processos pedagógicos e nas decisões administrativas. Isso evidencia a importância de promover estratégias de mobilização e diálogo contínuo com a comunidade local, especialmente em contextos ribeirinhos, onde o vínculo escola-comunidade é essencial para a construção de uma educação contextualizada e transformadora.

A presença de uma parcela que considera essa participação como “pouca” pode apontar para desafios na comunicação, na mobilização dos responsáveis e na construção de vínculos mais efetivos entre a escola e as famílias.

A maioria dos funcionários (89%) relatou já ter participado de formações ou capacitações pedagógicas, especialmente aquelas promovidas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Benjamin Constant, como as jornadas pedagógicas e cursos profissionalizantes. Essa prática é considerada importante para o desenvolvimento do trabalho na escola, embora alguns relatem que a escola ainda não oferece formação direta em determinadas áreas, como no caso de recursos pedagógicos específicos. Isso evidencia a necessidade de um plano de formação continuada mais estruturado, especialmente para professores e coordenadores pedagógicos.

Dentre os desafios mais mencionados pelos colaboradores da escola estão: a falta de materiais didáticos, ausência de equipamentos tecnológicos, escassez de materiais de limpeza e estrutura física precária, como banheiros quebrados e salas com pouca ventilação. Essas informações corroboram com os dados anteriores de avaliação da escola, na qual a maioria destacou como regular.

Também foi apontada a necessidade de apoio profissional, como auxiliares e mais merendeiros. Além disso, o gestor destacou que a falta de empatia entre alguns professores e a liderança escolar também compromete o ambiente institucional, revelando que os desafios vão além da infraestrutura e tocam aspectos interpessoais e de gestão. Ziede et al. (2016), nos trazem alguns apontamentos reflexivos sobre a situação, ao afirmarem que a falta de recursos, de infraestrutura, o despreparo dos professores, da equipe pedagógica e os materiais que chegam por imposição e não por escolha dos professores, são obstáculos para a integração efetiva de melhorias do ambiente escolar.

Todos os funcionários confirmam que a escola realiza eventos culturais em parceria com a comunidade, como a comemoração do Dia dos indígenas, Semana do Meio Ambiente, Miss Tikuna, danças culturais e competições tradicionais. Esses eventos são vistos como momentos essenciais para o fortalecimento da identidade cultural e da relação entre escola e território. Aqui novamente comprova-se a informação, pois os moradores também relataram haver essa integração nos eventos culturais.

A escola se configura, portanto, como um espaço que articula ensino formal com valorização das tradições indígenas, fortalecendo assim, o sentimento de pertencimento dos alunos a sua realidade.

Embora a escola ofereça merenda em grande parte dos dias, os relatos apontam que quando não há merenda, a alternativa adotada é reduzir o horário de funcionamento. Essa prática tem impactos diretos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que compromete a permanência e o rendimento dos estudantes.

Também foi mencionada pelos respondentes da pesquisa a falta de verduras e ingredientes variados, o que limita a qualidade da alimentação oferecida. Isso revela a urgência de uma política alimentar mais eficaz, com fornecimento regular de insumos e apoio ao trabalho das merendeiras.

### 3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INDÍGENA

Dentre os professores entrevistados na escola, 50% lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, 17% História e Geografia e 33% atuam com uma disciplina específica chamada “Formas próprias de educar”. Quanto ao tempo de atuação na instituição, 33% trabalham há menos de cinco anos, 17% há menos de 10 anos e 50% possuem mais de 15 anos de experiência, o que aponta para um equilíbrio entre profissionais novos e mais experientes.

Todos os docentes afirmaram que realizam planejamento prévio das aulas, apresentando para Secretaria de Educação seu plano anual. Dos entrevistados somente um dos professores relatou a realização de atividades extraclasse, como atividades ao ar livre, esportivas, caminhadas em trilhas e visitas a patrimônios culturais da comunidade.

Em relação às atividades extraclasse Souza e Nunes (2023) afirmam que é de suma relevância realizar atividades escolares em outros espaços, pois amplia o conhecimento dos alunos, desenvolvendo até mesmo empatia pelos professores e pela natureza.

Os professores afirmaram utilizar em determinadas aulas recursos tecnológicos, como computador, notebook e projetor multimídia (“datashow”). Ribeiro e Casaletti (2013), mostram que muitos professores utilizam datashow e notebook para apresentações em PowerPoint como forma de dinamizar e melhorar a qualidade das aulas.

Ao serem questionados de que forma buscam estimular seus alunos em sala de aula, obteve-se a seguinte resposta de dois professores:

Busco realizar um ambiente acolhedor para que os alunos se sintam confortáveis. E para ouvir cada um e permitir a participação das crianças nas atividades (L. P. F., 2024). Bem eu busco estimular as discussões e debates em sala de aula, para que eles possam ter uma participação mais ativa, por meio de discussões, debates de trabalho em grupo, avaliação formativa e somativa (J. A. V., 2024).

Vale destacar que essas metodologias apontadas por esses professores constituem alternativas pedagógicas, que segundo Bacich e Moran (2020) colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.

Quando há estímulo em sala de aula, para participação dos alunos, seja por meio de debates, uso de ilustrações, rodas de conversa, desafios orais, dinâmicas, jogos ou atividades em grupo, há a valorização da escuta e da fala dos estudantes, respeitando suas individualidades e criando vínculos positivos com o conteúdo.

Com relação aos métodos utilizados para a avaliação nas disciplinas, 66,7% informaram que realizam provas, enquanto 33,3% utilizam a correção em caderno como instrumento avaliativo. Souza (2021) traz uma discussão com relação a esse ponto, que pode nos dar elementos para pensar o sistema de avaliação. Para a autora, o sistema avaliativo é necessário, mas deve acima de tudo, ser um guia para que o professor com os resultados em mãos possa delinear objetivos claros, e o modelo avaliativo não deve em qualquer hipótese funcionar como punição, repreensão ou hierarquização.

Além disso, foi relatado pelos professores que bimestralmente ou por meio de reuniões, comunicam aos pais o rendimento dos alunos, visando promover a participação da família no acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, buscando fortalecer o elo entre escola e comunidade. De acordo com Cia, Pamplin e Williams (2008) faz-se necessário que haja certa frequência de comunicação entre escola e família, para que assim haja, melhor desempenho acadêmico das crianças.

Quando questionados sobre os desafios de lecionar em uma escola indígena, a principal menção foi relacionada à falta de material pedagógico, ausência de infraestrutura adequada e salas de aula sem ventilação. Alguns professores relataram que comprem os próprios materiais com recursos próprios como pincel. Também se destacam dificuldades relacionadas ao apoio pedagógico institucional, como ausência de equipes interdisciplinares (psicólogos, nutricionistas, orientadores e outros profissionais).

Os dados encontrados não estão diferentes da situação do Brasil como um todo, pois o Ministério da Educação destaca que a infraestrutura inadequada, a falta de professores bilíngues e a ausência de formação continuada especializada são barreiras significativas na educação indígena, alinhando-se exatamente ao relato dos professores sobre dificuldades institucionais e pedagógicas (MEC, 2025).

Os professores foram questionados sobre, qual seria a escola ideal na comunidade indígena. Nesse aspecto, percebeu-se que alguns se sentiram a vontade para trazer suas utopias. E o que apareceu com maior frequência nessa escola ideal foi gestão democrática, que valorize a participação cada vez

mais da comunidade, estruturação adequada de espaço físico com biblioteca, sala de informática, equipamentos tecnológicos, salas climatizadas e ambientes multifuncionais. Também foi apontada a necessidade de um currículo que contemple a realidade local, com conteúdo adaptado à cultura indígena, práticas sociais da comunidade e saberes tradicionais.

Autores como Santos, Bentes e Barbosa (2018), corroboram com as demandas dos professores, no sentido de que as escolas das comunidades devem ter claro sua identidade, sendo imprescindível ativar um currículo sob uma ótica multicultural que legitime os saberes populares e regionais.

Valdenilson e Ferreira (2025, p.13) nos afirmam para que o direito à educação indígena possa fazer sentido:

[...] é necessário um compromisso contínuo do Estado e da sociedade na defesa das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também a valorização e o respeito às suas culturas e modos de vida. O fortalecimento da Educação Escolar Indígena significa, portanto, a preservação da memória, da língua e da identidade desses povos, contribuindo para um Brasil mais plural, justo e equitativo.

Todos os professores defendem a importância de formações continuadas, que abordem novas metodologias de ensino, ferramentas tecnológicas, educação intercultural e pedagogia indígena. Entre os formatos desejados estão: jornadas pedagógicas in loco, oficinas, rodas de conversa, palestras e grupos de estudo.

No entanto, também foi apontada críticas por eles, ao afirmarem que muitos colegas não aplicam em sala de aula os conhecimentos adquiridos durante as formações e jornadas pedagógicas, demonstrando falta de interesse ou dificuldades em adaptar os conteúdos ao contexto escolar.

Ao serem indagados de qual motivação os levam a lecionar em uma escola indígena, tivemos insights que podem apontar de certa forma elementos para se pensar em uma escola que faça sentido para a comunidade. Pois, relataram que gostam, pois querem melhorar a realidade educacional da comunidade, valorizar cada vez mais a cultura local e fazerem a diferença na vida dos alunos. Mas, vale frisar também, que a escola tem uma grande quantidade de professores que vivem na própria comunidade, o que reforça essa proximidade e o compromisso com o território.

A relação entre território, cultura e educação, apontada por Baniwa (2019) como um dos pilares da educação indígena, evidencia que os processos formativos só se tornam significativos quando dialogam com o modo de vida, os saberes tradicionais e as práticas concretas das comunidades. Nesse sentido, a predominância da agricultura familiar como principal fonte de renda local (72,7%) não apenas confirma o caráter autossustentável da economia, mas também reforça a dimensão identitária desses modos de produção.

Como destaca Sinimbú (2025), a agricultura familiar constitui, além de um meio de manutenção das famílias, um componente cultural central, articulando-se diretamente aos conhecimentos tradicionais e às formas comunitárias de organização — elementos imprescindíveis para uma educação que reconheça e valorize o território como espaço de formação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação escolar indígena na Amazônia representa um campo de estudo fundamental para compreender os desafios e as potencialidades do ensino em comunidades tradicionais.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela escola, há iniciativas pedagógicas relevantes, como o uso de atividades extraclasse e de recursos tecnológicos, que contribuem para o engajamento dos alunos. Mas, ainda precisa de integração curricular e práticas pedagógicas contextualizadas, para que se possa realmente ser uma escola com a identidade da comunidade.

Dessa forma, os achados deste estudo reforçam a importância de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação nas comunidades da Amazônia, para que possam promover a valorização da cultura local e garantir melhores condições de ensino.

Este estudo não se encerra aqui, pois diante dos resultados discutidos, considera-se que a educação indígena, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e políticos significativos. A superação dessas barreiras exige investimentos públicos consistentes, fortalecimento das políticas de formação docente e construção de currículos que reconheçam e integrem os saberes tradicionais. Somente assim será possível promover uma educação de qualidade, inclusiva e culturalmente relevante, capaz de transformar realidades e fortalecer as identidades indígenas e ribeirinhas da Amazônia.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. *Educação em Revista*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 de jul. 2025.
- ASSIS, Lúcia Maria de; ALVES, Thiago.; SCHNEIDER, Gabriela. Dimensões e desafios do quadro de funcionários/as das escolas públicas de educação básica no Brasil. *Retratos da Escola*, v. 17, n. 38, p. 17-19, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/374125970>. Acesso em: 1 de jul. 2025.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*. 2020.
- BANIWA, Gersem. *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 1.ed., 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1.ed., 2011.
- BRASIL. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*. Ministério da Educação, Brasília, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/index.html>. Acesso em: 1 de jul. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 45-58, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt&utm\\_source=chatgpt.com](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt&utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 13 de mai. 2025.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração - Uma Visão Abrangente da Moderna Administração das Organizações*. São Paulo: GEN Atlas, 10.ed., 2020.
- CIA, Fabiana.; PAMPLIM, Renata Christian de Oliveira; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/j9NXYkdNyLmr6t9P7JdF85S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 de jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: Características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua: Educação 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/205-da-populacao-brasileira-tem-nivel-superior-completo-diz-ibge/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha; CASALETTI, Bárbara Burgardt. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo*, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2013. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/1177>. Acesso em: 1 de jul. 2025.

SINIMBÚ, Fabiola. Organizações sociais propõem plano para investimentos na Amazônia: Estudo visa criar fluxos de financiamento climático para a região. Agência Brasil, Brasília, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/meio-ambiente/noticia/2025-07/organizacoes-sociais-propoem-plano-para-investimentos-na-amazonia>. Acesso em: 1 de jul. 2025.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. *Revista de Educação PUC Campinas, Campinas*, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572064157009/>. Acesso em: 1 de jul. 2025.

SOUZA, Ana Paula Nazar de.; NUNES, Artur Emilio. A importância de atividade no espaço extraescolar para o ensino de ciências: um relato de experiência com alunos da educação básica no período pós-pandêmico. *Contemporânea Contemporary Journal*. 3(8): 10833-10850, 2023.

SOUZA, Lynda Poliana Moreira de. Tipos, métodos e funções da avaliação no processo de ensino aprendizagem: uma análise bibliográfica. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, e59210817868, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. Diversidade cultural no Brasil: O Brasil possui uma notável diversidade criativa de expressões culturais. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/108132>. Acesso em: 1 de jul. 2025.

VALDENILSON, Rotokwyi Airomkenti; FERREIRA, Sara Brigida Farias. Direitos humanos: educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural do Povo Gavião – PA. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*; 18:e081977, 2025.

VELOSO, L.; CRAVEIRO, D.; RUFINO, I. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *Educação em Pesquisa, São Paulo*, v. 38, n. 4, p. 1-8, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XSyFKzcnnKr8vSdD7pBvrYc/?lang=pt>. Acesso em: 1 de jul. 2025.

YIN, R.K, Estudo de caso. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Bookmam: Porto Alegre, 2015.

ZIEDE, M. K. L. et al. Tecnologias digitais na educação básica: desafios e possibilidades. *Revista Renote, Porto Alegre*, v. 14, n. 2, p. 1679-1689, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70692>. Acesso em: 1 de jul. 2025.