



Interculturalidade crítica no Ensino de História

Uma análise comparativa entre escolas indígenas e uma escola urbana na Amazônia (Pará)



Gilvan Maciel Gomes

Unifesspa

maciel.gil.gomes@gmail.com



Maria Helena Fontes Pereira

Graduada em História (Unifesspa)



Natália Da Cunha Da Silva Sacramento

Graduanda em História (Unifesspa)

Resumo

O artigo analisa como a interculturalidade crítica se manifesta no ensino de História em três escolas públicas: duas escolas indígenas, na Terra Indígena (TI) Mãe Maria em Bom Jesus do Tocantins/PA, e uma escola de Marabá/PA. Por meio de entrevistas com professores (indígena e não indígena), análise de planos de curso, observações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e documentos institucionais, realiza-se uma comparação das práticas pedagógicas. Os resultados mostram que, nas escolas indígenas, há práticas consistentes de revalorização cultural e decolonização curricular, enquanto na escola urbana predomina uma abordagem multicultural superficial. A pesquisa aponta os limites estruturais da implementação de uma educação antirracista e sugere caminhos para fortalecer a interculturalidade crítica como projeto político-pedagógico.

Palavras-chave:

Interculturalidade Crítica; Ensino De História; Educação Escolar Indígena.

Resumen

El artículo analiza cómo la interculturalidad crítica se manifiesta en la enseñanza de Historia en tres escuelas públicas: dos escuelas indígenas, vinculadas a la Tierra Indígena (TI) Mãe Maria en Bom Jesus do Tocantins/PA, y una escuela urbana en Marabá/PA. A través de entrevistas con docentes (indígenas y no indígenas), análisis de planes de curso, observaciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y documentos institucionales, se realiza una comparación de las prácticas pedagógicas. Los resultados muestran que, en las escuelas indígenas, existen prácticas consistentes de revalorización cultural y decolonización curricular, mientras que en la escuela urbana predomina un enfoque multicultural superficial. La investigación señala los límites estructurales en la implementación de una educación antirracista y sugiere caminos para fortalecer la interculturalidad crítica como proyecto político-pedagógico.

Palabras-clave:

Interculturalidad Crítica; Enseñanza de Historia; Educación Escolar Indígena.





1. Introdução

Nas últimas décadas, a modernidade tem sido alvo de críticas cada vez mais contundentes por parte de intelectuais de diferentes campos, sobretudo nas ciências humanas e sociais. Longe de representar um projeto universal de emancipação, a modernidade ocidental se consolidou como uma forma de imposição cultural, epistemológica e política que negou, silenciou e inferiorizou outros modos de vida e saber.

Essa crítica ganha contornos específicos nos países latino-americanos, onde o modelo de Estado-nação, herdado da colonização europeia, instituiu uma narrativa histórica homogênea, excludente e profundamente racializada. Conforme Quijano (2005), o colonialismo não terminou com a independência política, mas se reconfigurou em formas de dominação epistêmica e institucional que seguem operando nos currículos escolares e na estrutura dos sistemas educacionais.

Nesse contexto, a construção da identidade nacional no Brasil foi marcada por um discurso de apagamento das diferenças, em especial das populações indígenas e negras. A ideia de unidade nacional, promovida por intelectuais positivistas e românticos no século XIX, produziu uma memória oficial excludente, na qual os povos originários foram retratados ora como obstáculos ao progresso, ora como vestígios do passado.

Essa operação simbólica foi sustentada pelo currículo escolar, que naturalizou uma visão eurocêntrica da história, pautada em processos como a “descoberta”, a “civilização” e a “modernização”, muitas vezes apresentados como etapas inevitáveis e desejáveis da história brasileira (Fernandez, 1997).

Diante da crise das narrativas modernas e da emergência de movimentos sociais e epistemológicos de resistência, a educação tem sido chamada a repensar seus fundamentos. Entre as propostas que surgem como alternativas ao modelo hegemônico, destaca-se a interculturalidade crítica, entendida não como a simples convivência entre culturas diferentes, mas como uma proposta política e pedagógica comprometida com a transformação das estruturas de poder e do próprio conhecimento. Conforme Walsh (2009), a interculturalidade crítica implica reconhecer os conflitos históricos entre culturas, a colonialidade persistente nos sistemas educacionais e a necessidade de descolonizar os currículos, os saberes e as formas de ensinar e aprender.

No campo da educação, essa proposta encontra um terreno fértil no debate sobre o ensino de História, disciplina que se constitui como um espaço privilegiado de disputa por memórias, identidades e projetos de sociedade. O ensino de História, ao lidar com o passado, não se limita a narrar eventos, mas atua na construção simbólica do presente e na projeção de futuros



possíveis. Por isso, a disputa pela memória e pela representação dos sujeitos históricos é também uma disputa por reconhecimento, cidadania e pertencimento. Nas palavras de Oliveira e Candau (2010), “a interculturalidade crítica se realiza quando se rompe com o monopólio epistemológico da história oficial e se abrem espaços para narrativas outras, nascidas de trajetórias e lugares subalternizados”.

A persistência de currículos coloniais, baseados em uma ideia linear, ocidental e nacional de história, representa um dos principais entraves à realização de uma educação decolonial. Embora existam leis e diretrizes que buscam valorizar a diversidade étnico-racial — como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 —, sua aplicação muitas vezes se limita a conteúdos pontuais e abordagens superficiais. A interculturalidade crítica, por sua vez, propõe ir além: trata-se de transformar o próprio modo de conceber o tempo, os sujeitos e os conflitos históricos, valorizando a oralidade, os mitos, as cosmologias e as epistemologias dos povos originários como formas legítimas de conhecimento histórico (Walsh, 2009; Baniwa, 2019).

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar como a interculturalidade crítica se manifesta — ou não — no ensino de História em três escolas: duas escolas indígenas, vinculadas à Terra Indígena (TI) Mãe Maria, localizadas em Bom Jesus do Tocantins/PA, e uma escola regular urbana, situada no bairro Amapá, em Marabá/PA. A escolha por contextos distintos tem como finalidade compreender como as diferentes realidades socioculturais e institucionais interferem na construção do ensino de História e na possibilidade (ou não) de romper com o currículo colonial.

A comparação entre as escolas indígenas e a escola urbana permite evidenciar os contrastes entre práticas pedagógicas marcadas pela resistência e pela ressignificação cultural e aquelas ainda fortemente atreladas à lógica da homogeneização nacional. Ao mesmo tempo, permite identificar as possibilidades e os limites de uma educação intercultural crítica em contextos escolares concretos, especialmente quando se considera a atuação de professores indígenas e não indígenas, o papel dos materiais didáticos e o impacto das políticas públicas.

Justifica-se, portanto, essa investigação por sua contribuição ao debate sobre práticas pedagógicas decoloniais no ensino de História. Em um momento em que as escolas se veem pressionadas a dar respostas a uma sociedade cada vez mais plural, é urgente reconhecer que a interculturalidade crítica não é uma demanda apenas das escolas indígenas, mas uma exigência de toda a educação nacional. Como aponta Candau (2012), uma pedagogia verdadeiramente intercultural não pode ser pensada como uma “tolerância ao diferente”, mas como uma ruptura



com as estruturas de exclusão e invisibilização que sustentam o racismo, o epistemicídio e a colonialidade do saber.

Além disso, o artigo dialoga diretamente com a Lei 10.639/2003 e sua emenda pela Lei 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação básica. Ainda que essas leis representem marcos importantes, sua efetivação depende de processos formativos, materiais pedagógicos adequados e, sobretudo, de uma mudança de paradigma no ensino de História. A análise comparativa proposta neste trabalho busca oferecer subsídios para essa mudança, identificando práticas pedagógicas inovadoras, desafios persistentes e caminhos possíveis.

Do ponto de vista metodológico, o artigo se baseia em uma abordagem qualitativa comparativa, articulando análise documental e entrevistas semiestruturadas. Na escola regular (EMEF Acy de Barros), foram analisados o Projeto Político-Pedagógico e os planos de curso das turmas do 6º ao 9º ano, bem como observações feitas no âmbito de um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com foco na história indígena.

Nas escolas indígenas, situadas na TI Mãe Maria, foram realizadas entrevistas com dois professores — um indígena e outro não indígena — que atuam diretamente no ensino de História e que compartilham, em suas falas, as tensões, desafios e estratégias presentes em suas práticas.

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2024 (professor não indígena) e fevereiro de 2025 (professora indígena) e revelaram aspectos fundamentais para compreender o cotidiano das escolas indígenas, como a valorização da oralidade, a organização do tempo escolar a partir dos ciclos naturais, e a relação pedagógica baseada em pertencimento comunitário. Esses elementos foram confrontados com as práticas observadas na escola urbana, que, embora demonstre abertura ao debate étnico-racial, ainda está fortemente ancorada em uma estrutura curricular homogênea e eurocentrada.

Em síntese, este artigo parte da hipótese de que a interculturalidade crítica ocorre de forma mais consistente nas escolas indígenas, onde o currículo é apropriado pelas comunidades como um instrumento de luta e valorização cultural.

Já na escola urbana, a interculturalidade tende a ser aplicada de forma pontual e superficial, muitas vezes como resposta a exigências legais, mas sem transformar profundamente a lógica de organização do saber histórico. A análise que se segue busca, portanto, iluminar essas diferenças, apontar boas práticas e refletir sobre os caminhos possíveis para uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a pluralidade de histórias que compõem o Brasil.





2. Referencial Teórico

O conceito de interculturalidade crítica tem se consolidado como uma alternativa epistemológica e pedagógica frente às abordagens multiculturais de viés liberal. De acordo com Oliveira e Candau (2010), enquanto o multiculturalismo liberal parte do reconhecimento da diversidade cultural como um dado a ser tolerado no interior do Estado-nação, sem questionar suas estruturas de poder, a interculturalidade crítica se propõe a tensionar as relações de dominação e os sistemas de exclusão impostos pela colonialidade. Nesse sentido, ela não se restringe à convivência entre culturas, mas implica o reconhecimento das desigualdades históricas entre elas e a construção de processos pedagógicos voltados à transformação das relações sociais e epistêmicas. Trata-se, portanto, de um projeto político que reivindica justiça cognitiva, redistribuição simbólica e reconfiguração curricular.

O multiculturalismo liberal, frequentemente incorporado nas políticas públicas educacionais como forma de atender às exigências legais de inclusão, tende a reificar as diferenças culturais sem alterá-las substantivamente na organização do saber escolar. Assim, os povos indígenas e afrodescendentes são muitas vezes representados como "temas" ou "conteúdos" a serem estudados, e não como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e detentores de epistemologias próprias. A interculturalidade crítica, em oposição, propõe a reestruturação do próprio currículo, deslocando o centro do conhecimento ocidental e abrindo espaço para narrativas outras, capazes de romper com a lógica eurocêntrica da modernidade escolar.

Essa proposta está profundamente articulada ao pensamento decolonial, cuja origem remonta à crítica latino-americana à colonialidade do poder. Segundo Quijano (2005), a colonização não apenas subjugou territórios e povos, mas também impôs uma hierarquia global de saberes e racionalidades, na qual o conhecimento europeu foi universalizado como parâmetro de verdade. Essa colonialidade do saber se manifesta nos currículos escolares por meio da naturalização de temporalidades lineares, da centralidade da história europeia e da marginalização de outras formas de compreender o tempo, a história e o mundo. No ensino de História, isso se traduz na centralização do Estado-nação como agente histórico e na invisibilização dos sujeitos coletivos subalternizados, como povos indígenas e populações negras.

A crítica à colonialidade do saber também perpassa os trabalhos de Catherine Walsh (2009), que propõe a interculturalidade crítica como uma prática de resistência ao epistemicídio promovido pela modernidade ocidental. Para a autora, o ensino deve ser entendido como um espaço de confrontação entre projetos históricos distintos, e não como uma arena neutra de



transmissão de conteúdos. O ensino de História, nesse contexto, é um campo de disputa entre memórias hegemônicas e memórias insurgentes. De modo semelhante, Cuesta Fernandez (1997) questiona o que denomina de “código disciplinar” da História escolar, ou seja, as regras de seleção, organização e validação dos conteúdos históricos que operam na escola e que, de forma persistente, reproduzem uma memória nacional única, masculina, branca e eurocentrada.

No campo da educação escolar indígena, diversos autores indígenas têm contribuído para a reconfiguração das práticas pedagógicas e dos currículos em direção a uma verdadeira interculturalidade. A produção de Daniel Munduruku (2019), por exemplo, destaca a importância da oralidade, da ancestralidade e da cosmovisão indígena como fundamentos da educação escolar indígena. Ele argumenta que a escola deve ser um território de escuta e reconhecimento dos saberes tradicionais, e não um espaço de apagamento das identidades coletivas. Em convergência, Luciano (2006) propõe que a história ensinada nas escolas indígenas deve ser construída a partir dos referenciais próprios dos povos originários, considerando seus mitos fundacionais, suas formas de organização social e suas narrativas de resistência ao colonialismo.

Essa perspectiva exige uma ruptura com a ideia de um currículo único e nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012) reconhecem o direito à especificidade curricular, à gestão comunitária e ao uso das línguas indígenas como línguas de instrução. No entanto, sua aplicação ainda enfrenta inúmeros entraves estruturais, políticos e epistemológicos. Muitos sistemas de ensino tratam a escola indígena como um anexo da escola regular, desconsiderando sua autonomia cultural e pedagógica. A efetivação das diretrizes requer, portanto, políticas públicas que respeitem e fortaleçam a gestão territorial da educação e a formação de professores indígenas em todos os níveis.

A Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, representa outro marco importante no processo de construção de uma educação antirracista e intercultural no Brasil. Ela estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, sendo um avanço em termos legais e simbólicos. No entanto, sua implementação segue marcada pela fragmentação, pela ausência de formação docente específica e pela carência de materiais didáticos produzidos por autores negros e indígenas. Como observa Candau (2012), a lei é frequentemente tratada como uma exigência burocrática e não como uma convocação à revisão das hierarquias epistêmicas que sustentam o racismo estrutural na educação brasileira.

Nesse sentido, a decolonialidade, a interculturalidade crítica e a educação antirracista convergem em um mesmo campo de luta: o da democratização profunda do conhecimento. Mais do que adicionar novos temas ao currículo, trata-se de questionar os fundamentos sobre



os quais o conhecimento escolar é construído e legitimado. A História ensinada nas escolas deve ser aberta à pluralidade de tempos, vozes e memórias, e isso exige enfrentar os conflitos, os silêncios e as violências simbólicas que permeiam a tradição historiográfica e a prática docente.

Este referencial teórico, portanto, sustenta a análise comparativa proposta neste artigo, permitindo compreender os diferentes modos como a interculturalidade crítica se manifesta — ou é obstaculizada — nas práticas pedagógicas das escolas indígenas e da escola urbana investigadas. Ao articular os aportes da decolonialidade, da crítica curricular e das epistemologias indígenas, busca-se construir um olhar comprometido com a transformação estrutural da educação, em especial do ensino de História, como campo de disputa e de reexistência dos povos historicamente subalternizados.

3. Análise da EMEF Prof. Act de Jesus Neves de Barros Pereira

A EMEF Prof. Act de Jesus Neves de Barros Pereira está localizada no bairro Amapá, no núcleo Cidade Nova de Marabá-PA, região marcada por processos históricos de urbanização acelerada e migração, vinculados à expansão da fronteira amazônica no século XX (Raiol, 2010). A escola recebe majoritariamente estudantes de famílias da região periférica, de origem humilde, embora também atenda alunos de outros bairros próximos, refletindo as desigualdades socioeconômicas típicas de cidades periféricas na Amazônia.

A análise da escola foi realizada entre 2022 e 2024, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Sob a coordenação das professoras doutoras Maria Clara Sales Carneiro Sampaio e Valéria Moreira Coelho de Melo, nós, autores deste artigo, atuamos como bolsistas no projeto, que tinha como foco a abordagem da história indígena no ensino básico. Durante esse período, acompanhamos aulas, dialogamos com os professores de História da escola e desenvolvemos intervenções pedagógicas em parceria com eles.

O PPP da escola menciona o compromisso com a “inclusão” e a “diversidade”, mas nossa análise revelou que a abordagem sobre história indígena é genérica e limitada à obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, sem articular uma perspectiva intercultural crítica (Brighenti, 2016). Apesar de afirmar valorizar “negros, indígenas e alunos com necessidades especiais”, o





documento não problematiza o legado colonial nem propõe estratégias para desconstruir este-reótipos sobre os povos originários.

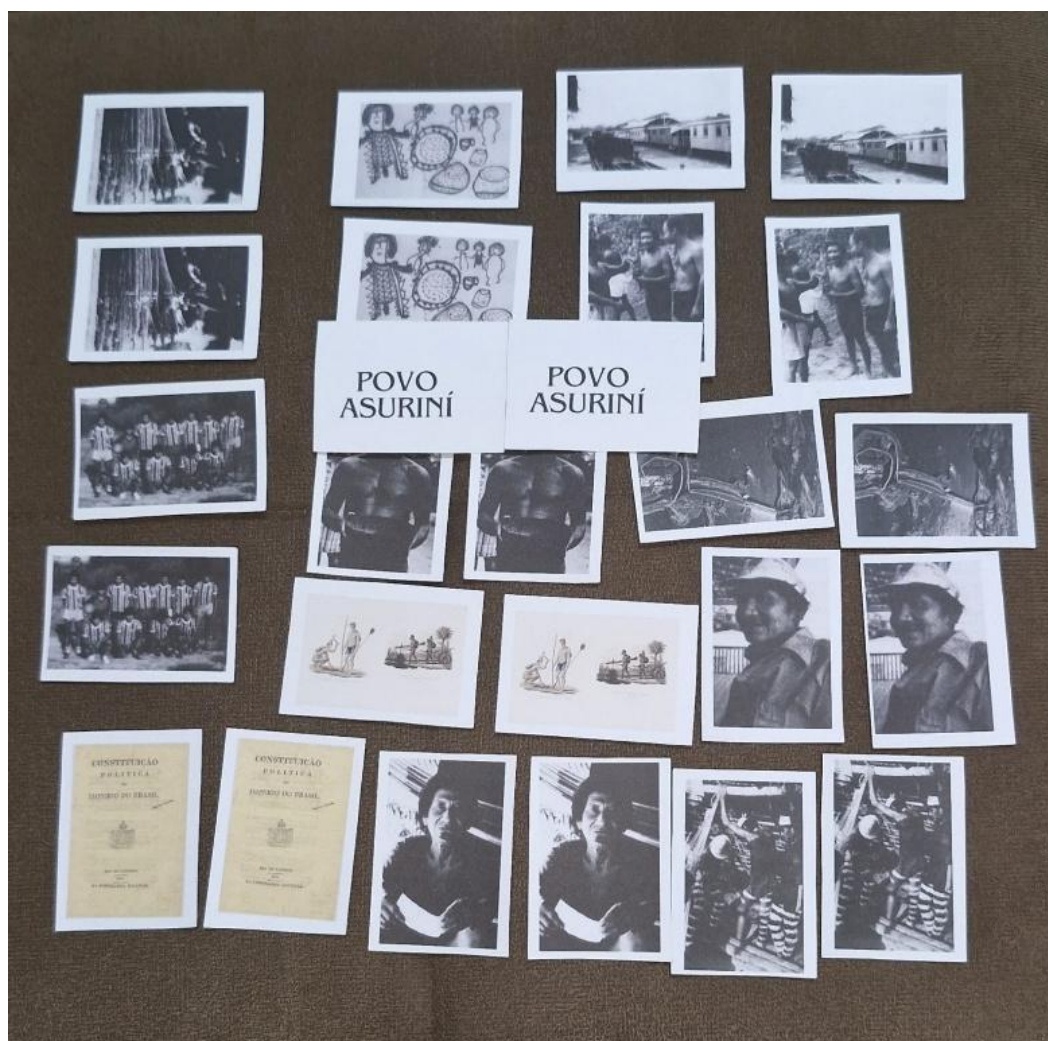
A interculturalidade no PPP é tratada como coexistência passiva de diferenças, sem confrontar as assimetrias de poder que permeiam o currículo escolar (Oliveira; Candau, 2010). Notamos ainda a ausência de consultas ou participação de comunidades indígenas locais na elaboração das diretrizes pedagógicas, o que reforça uma lógica assimilacionista. Essa lacuna foi confirmada pela análise dos planos de curso e pelas observações em sala de aula.

Como parte das atividades do PIBID, desenvolvemos intervenções que buscaram tensionar essa perspectiva, incluindo uma palestra com a liderança indígena Vanalda Araújo e a criação de um mural com fotos de personalidades indígenas contemporâneas. Essas ações, registradas em imagens que acompanham esta pesquisa, representaram tentativas de romper com a abordagem superficial da temática indígena na escola.

Como parte das atividades do PIBID, desenvolvemos intervenções que buscaram tensionar essa perspectiva, incluindo uma palestra com a liderança indígena Vanalda Araújo e a criação de um mural com fotos de personalidades indígenas contemporâneas. Essas ações, registradas em imagens que acompanham esta pesquisa, representaram tentativas de romper com a abordagem superficial da temática indígena na escola.

A documentação visual dessas experiências — como as fotografias da palestra e do mural produzido pelos estudantes — não apenas ilustra as atividades realizadas, mas também evidencia os potenciais e os limites de uma prática pedagógica intercultural crítica em contextos urbanos. Esses registros, analisados à luz do referencial teórico que fundamenta este artigo, revelam como a presença de vozes indígenas e a materialidade de suas lutas contemporâneas podem desestabilizar a lógica monocultural ainda hegemônica no espaço escolar. Nas imagens, é possível observar desde o engajamento dos alunos durante a fala da liderança indígena até a ressignificação de símbolos e narrativas nos trabalhos expostos — elementos que, como discutiremos adiante, tensionam o currículo sem, no entanto, transformá-lo estruturalmente.



Figura 1 - Imagens de lideranças indígenas importantes

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Nesta imagem, observa-se um dos murais produzidos durante a culminância do projeto “História e diversidade indígena na região Sul-Sudeste do Pará”, realizado na escola. A intervenção expõe imagens de lideranças indígenas importantes, como Kátia Silene Tonkyre e Tuíre Kayapó, retratadas pelos próprios alunos do 8º ano C. A atividade foi parte de uma aula ministrada pelas bolsistas, e coautoras deste artigo, Maria Helena Fontes e Natália da Cunha Sacramento, que teve como foco valorizar a atuação de mulheres indígenas na região. Os alunos produziram os cartazes em formato de jornal, com biografias e notícias, como forma de se aproximarem criticamente da realidade dos povos originários, desconstruindo estereótipos e compreendendo a diversidade de suas formas de liderança.

Figura 2 - varais de fotos contendo registros das atividades em sala de aula

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

A segunda imagem apresenta outro mural elaborado pelos alunos durante a feira de encerramento do projeto PIBID. O espaço foi cuidadosamente ornamentado com dois varais de fotos contendo registros das atividades em sala de aula, imagens das lideranças estudadas e os cartazes produzidos pelos estudantes. A exposição foi organizada em revezamento por turmas, o que possibilitou a participação de todos os segmentos da escola. Essa mostra não apenas representou a finalização do projeto, mas também evidenciou o envolvimento dos alunos com os temas abordados, refletindo a eficácia da abordagem pedagógica que uniu pesquisa, produção e protagonismo estudantil.

Figura 3 - palestra que encerrou o evento “Os saberes da mulher indígena – Reflexões e Roda de Conversa no Ambiente Escolar”

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

A terceira imagem registra a palestra que encerrou o evento “Os saberes da mulher indígena – Reflexões e Roda de Conversa no Ambiente Escolar”, realizada em 04 de maio de 2023. O momento contou com a presença da professora e ativista indigenista Vanalda Araújo, que abordou o tema “Mulher: presença viva na Amazônia”. A atividade foi o ápice de uma sequência de rodas de conversa e produções temáticas realizadas pelos bolsistas do PIBID nas turmas do 7º ao 9º ano. Além das falas, houve exposição de instrumentos musicais, literatura, arte e política indígena, proporcionando aos alunos uma experiência educativa sensível, crítica e profundamente conectada com a realidade indígena local e nacional.

As observações do projeto PIBID-História revelaram avanços pontuais na abordagem da temática indígena, como a realização de rodas de conversa, exibição de documentários (*Falas da Terra*) e atividades sobre música e lideranças indígenas. No entanto, essas iniciativas esbarraram em limitações estruturais: a escassez de recursos didáticos (apenas um projetor multimídia para toda a escola) e a dependência de materiais como o livro *Araribá Mais*, que reproduz visões superficiais sobre os povos originários (Kayapó; Brito, 2014). Apesar dos esforços dos bolsistas, notou-se resistência de alguns alunos, que inicialmente rejeitaram atividades lúdicas como o jogo da memória sobre cultura indígena, evidenciando a naturalização de preconceitos enraizados.

A ausência de protagonismo indígena no currículo da EMEF Acy Barros é emblemática. Como apontam Cuesta Fernandez (1997) e Brighenti (2016), a mera inclusão de conteúdos sobre indígenas em um currículo eurocêntrico não rompe com a colonialidade do saber. A escola não estabeleceu parcerias com comunidades indígenas locais, como os Gavião Kyikatêjê ou os Suruí, cujos territórios estão próximos a Marabá. Essa lacuna reflete o que Munduruku (2019) critica como a “pedagogia da curiosidade folclórica”, que reduz os povos originários a objetos de estudo exóticos, distantes de suas lutas contemporâneas.

As atividades do PIBID, embora inovadoras, foram limitadas pela falta de formação docente em educação intercultural. Os professores demonstraram interesse, mas muitos desconheciam teorias decoloniais ou sequer haviam lido autores indígenas, como Daniel Munduruku ou Eliane Potiguara. A escola também não dispunha de materiais produzidos por indígenas, como os *Cadernos da Comissão Pró-Índio*, sugeridos no projeto. Essa carência ilustra o que Walsh (2009) chama de epistemicídio — a exclusão de saberes não ocidentais dos espaços escolares.

A resistência à interculturalidade crítica manifestou-se ainda na dificuldade de integrar a história indígena aos conteúdos tradicionais. Por exemplo, ao abordar o Primeiro Reinado, o

plano de aula do PIBID questionou “Onde estavam os indígenas nesse período?”, mas esbarrou na ausência de fontes indígenas no livro didático. Como observa Santos (2014), a historiografia escolar ainda trata os povos originários como coadjuvantes, ignorando suas agências históricas. A escola reproduziu essa lógica ao não revisar seu currículo para incluir narrativas indígenas sobre a formação do Estado nacional.

Apesar dos desafios, houve sinais de transformação. A palestra com a professora e ativista Vanalda Araújo, por exemplo, permitiu aos alunos ouvirem uma voz indígena contemporânea, rompendo com a imagem estática do “índio do passado”. A culminância do projeto, com cartazes e varais fotográficos sobre lideranças como Tuíre Kayapó, mostrou que os estudantes começaram a associar a história indígena a resistências atuais, como a luta por demarcação de terras. Essas atividades ecoam as propostas de Candau (2012) para uma educação antirracista que valorize memórias subalternizadas.

No entanto, a interculturalidade na EMEF Acy Barros permaneceu circunscrita a eventos pontuais, sem se tornar um eixo estruturante do PPP. A escola não avançou na crítica ao “Dia do Índio” — data que, como alerta Silva (2022), reforça estereótipos — nem promoveu formações continuadas sobre legislação indígena (como a Convenção 169 da OIT).¹ Essa fragilidade é sintomática: enquanto as escolas indígenas lutam por autonomia pedagógica, as não indígenas ainda as veem como “temas transversais”, não como sujeitos de direito.

Em síntese, a experiência do PIBID evidenciou tanto potencialidades quanto obstáculos. A escola demonstrou abertura para discutir a história indígena, mas esbarrou em um currículo engessado e na falta de recursos. Para avançar, seria essencial, como propõe Quijano (2000), descolonizar o saber escolar, incorporando vozes indígenas e reconhecendo a educação como espaço de disputa por narrativas. Sem isso, a EMEF Acy Barros continuará reproduzindo o que Fausto (2000) chamou de “silêncio eloquente” sobre os povos originários.

¹ A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em 27 de junho de 1989 e em vigor internacional desde 5 de setembro de 1991, foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, entrando em vigor no país em 25 de julho de 2003. Promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 e atualmente em vigor pelo Decreto nº 10.088/2019, a Convenção estabelece direitos e proteções para povos indígenas e tribais, incluindo a obrigação de consulta livre, prévia e informada em medidas que os afetem diretamente. Para o texto completo da Convenção, consulte https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72

4. Análise das Escolas Indígenas (TI Mãe Maria)

As escolas indígenas analisadas neste estudo localizam-se na TI Mãe Maria, próxima a Marabá-PA, e atendem aos povos Gavião Akrãtikatêjê e Parkatêjê. Essas instituições constituem territórios educativos onde se busca uma pedagogia intercultural crítica, alinhada às cosmovisões e práticas socioculturais dos povos originários. A escola Parretiatê, situada na aldeia Mihocateje, organiza seu calendário escolar de modo autônomo, articulando as necessidades do povo Gavião com as exigências do Estado. Como explica o professor Nilqueverson Lima: nós temos por base o calendário do Estado, mas fazemos o nosso próprio calendário em prol da nossa organização cultural (Lima, 2024).

Essas escolas, no entanto, enfrentam barreiras significativas de ordem estrutural. A maioria é composta por professores não indígenas contratados pelo Estado, enquanto docentes indígenas ainda esbarram em entraves burocráticos para serem efetivados. Nilqueverson relata: somos oito professores contratados, sendo que esses oito são não indígenas. [...] Temos dois professores bilíngues, que são indígenas, mas estão com o contrato em trâmite (Lima, 2024). Essa assimetria contrasta com a meta política das comunidades, que visam a constituição de um corpo docente majoritariamente indígena. A ideia é que daqui a 10, 15 anos, todo o quadro das escolas da TI Mãe Maria seja composto por professores indígenas (Lima, 2024).

A professora Karini Goreth Rikparti Parkrekapare, pertencente ao povo Akrãtikatêjê, evidencia uma prática docente profundamente enraizada nas tradições de sua comunidade. Para ela, o calendário escolar não segue exclusivamente o modelo ocidental: temos dois tipos de calendário: o do inverno e o do verão. [...] Em janeiro até março, é a brincadeira do milho verde (Parkrekapare, 2025). Essa organização temporal, baseada nos ciclos naturais, insere o ensino em uma lógica própria, em que o tempo da natureza determina o tempo da escola, reforçando o vínculo com os saberes ancestrais.

O ensino de História, nesse contexto, transcende o livro didático. Karini destaca que as aulas buscam valorizar a língua e a mitologia do povo Gavião desde a infância: a gente tenta dar prioridade à nossa cultura, à nossa língua materna [...]. Eu posso trabalhar a mitologia do nosso povo, sem deixar de ser uma contação de história (Parkrekapare, 2025). Essa postura se alinha à proposta de Quijano (2005), ao reivindicar a descolonização do saber escolar a partir das narrativas e epistemologias dos próprios povos indígenas.

A oralidade desempenha papel central nas práticas pedagógicas dessas escolas. As aulas culturais, geralmente realizadas às sextas-feiras, envolvem atividades como pintura corporal, corrida de tora, confecção de jenipapo e preparo do berarubu. Nilqueverson denomina essas atividades de “aulas práticas” ou “aula cultural”, ressaltando que: levamos os alunos para a cultura em si (Lima, 2024). A presença de povos convidados nas festividades fortalece os vínculos interétnicos e amplia a dimensão política da educação indígena.

O protagonismo indígena na construção curricular também se dá por meio de narrativas fundacionais, como o mito de *Pýt mē Kaxêre* (Sol e Lua) e *Hákti mē Kuhý* (Gavião e Fogo), amplamente estudados por Karini Goreth Rikparti Parkrekapare (2023). Em sua dissertação, ela demonstra como esses mitos, mais que narrativas sobre a origem do mundo, são acionados para refletir os impactos do contato colonial e da exploração capitalista, constituindo-se como ferramentas de resistência e reinterpretação histórica.

A atuação de professores não indígenas, como Nilqueverson, evidencia tanto os desafios quanto os possíveis caminhos para uma prática pedagógica comprometida com a interculturalidade crítica. Ele relata que, ao ensinar História, substitui o termo “descobrimento” por “invasão”, e busca apresentar os indígenas como sujeitos históricos ativos: tento trazer eles como protagonistas daquele evento e não somente vítimas passivas (Lima, 2024). Tal iniciativa ressoa com as propostas de Candau (2012) para uma educação antirracista e decolonial.

Ainda assim, Nilqueverson reconhece os limites de sua formação inicial: tem professores que pensam que todo povo indígena é um povo só. [...] Coisas básicas que a gente aprende no curso de História, mas que nem todos os professores aprenderam (Lima, 2024). Esse reconhecimento reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à formação intercultural continuada, como também é defendido por Oliveira e Candau (2010).

A valorização da língua materna aparece como um dos principais objetivos da escola indígena. Karini enfatiza que: as crianças entendem, mas já a fala já é mais difícil da língua materna. [...] Então a gente vai alfabetizando nas duas línguas — na nossa e no branco (Parkrekapare, 2025). Essa prática não apenas contribui para a preservação linguística, mas reafirma o pertencimento identitário dos estudantes e o papel da escola como guardião da cultura.

Desta forma, as escolas indígenas da TI Mãe Maria demonstram que a interculturalidade crítica não é apenas um ideal normativo, mas uma prática viva em constante negociação. Elas operam como espaços de reconstrução da memória coletiva, de resistência ao epistemicídio (Walsh, 2009), e de afirmação de outros modos de produzir e ensinar História. Como sintetiza Karini: quando eu pesquisei sobre o mito da criação do nosso povo, percebi que era algo que a

gente ouvia desde criança, mas nunca tinha parado para entender a sua importância. A escola nos ajuda a redescobrir isso (Parkrekapare, 2025).

A análise das escolas indígenas em Marabá-PA deve ser compreendida também à luz dos dilemas enfrentados por instituições similares em todo o país. Como aponta Gersem Baniwa (2019), apesar dos avanços no reconhecimento jurídico e normativo de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e diferenciada, a implementação efetiva desses princípios esbarra em entraves estruturais e políticos. A realidade observada nas escolas Gavião, marcadas por escassez de infraestrutura e contratos precários, ecoa os “mares turbulentos das contrarreformas” denunciados pelo autor, onde políticas públicas universalistas tentam encaixar escolas indígenas em moldes que lhes são estranhos, gerando uma “inclusão assimiladora” que nega, na prática, a diversidade que afirma respeitar.

Um ponto de especial relevância é a disputa sobre o currículo e o papel da escola indígena: seria ela uma instituição para “formar indígenas à maneira dos brancos” ou para afirmar os modos próprios de conhecimento, linguagem e historicidade dos povos originários? Gersem Baniwa insiste que a escola indígena não pode se limitar a ser “uma extensão do projeto colonial do Estado”, mas deve ser instrumento de afirmação da autonomia etnopolítica dos povos (Baniwa, 2019). Isso exige que as escolas sejam não apenas em território indígena, mas de fato governadas, pensadas e sentidas pelos próprios indígenas, com protagonismo nas decisões curriculares e gestão educacional — o que ainda não se realiza plenamente na TI Mãe Maria.

Outro desafio estrutural amplamente discutido por Baniwa diz respeito à formação de professores indígenas. Embora o caso de Karini represente um avanço — sendo ela mestra em História e atuante no magistério local —, essa ainda é uma exceção. Conforme denuncia Baniwa (2019), a maioria dos docentes indígenas no Brasil tem apenas o ensino médio, e muitos nem mesmo formação específica em magistério. Essa limitação não decorre de desinteresse, mas da ausência de políticas robustas de formação continuada, licenciaturas interculturais bem estruturadas e financiamento público contínuo. A escola indígena, sem professores indígenas bem-preparados, arrisca funcionar como “escola do branco na aldeia”, reproduzindo conteúdos e métodos coloniais.

Por fim, é preciso ressaltar o aspecto simbólico e subjetivo que Gersem Baniwa chama de “encantamento da escola indígena”. Para ele, a escola só pode ser significativa se for espaço de afirmação dos sonhos, das vitalidades e dos projetos de vida dos jovens indígenas. É essa perspectiva que se nota nas práticas culturais das escolas da TI Mãe Maria, especialmente nas “aulas culturais” e na retomada dos mitos e rituais, mas que precisa ser sustentada por condições

dignas de ensino e por uma valorização concreta da educação indígena nos sistemas públicos de ensino. Como conclui Baniwa, a educação escolar indígena deve ser “uma ponte entre os mundos, mas não um caminho de substituição de um pelo outro” (Baniwa, 2019, p. 284). Trata-se de construir, desde dentro, um projeto educativo decolonial e eticamente comprometido com a autonomia dos povos.

5. A História Indígena na EMEF Acy de Barros

A análise dos planos de curso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Acy de Barros (6º ao 9º ano) revela a coexistência de propostas alinhadas aos documentos oficiais nacionais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — com tentativas pontuais de valorização da história local e das populações indígenas. Em termos formais, há esforços em incluir conteúdos como “os índios de Marabá e suas narrativas históricas” (EF06HI02MB) e “modos de vida das comunidades indígenas e vazanteiras do sudeste do Pará” (EF06HI03MB), conforme o planejamento do Plano de Curso de História do 6º Ano (EMEF ACY DE BARROS, 2024). No entanto, ao analisar a execução curricular e a abordagem metodológica descrita, é possível identificar que essas inserções ocorrem de forma periférica e não alteram substancialmente o eixo epistemológico do currículo, que permanece centrado na narrativa da História Ocidental e nacional, com foco em grandes civilizações, revoluções e instituições europeias.

A narrativa histórica proposta no currículo da escola regular, ainda que busque certa representatividade étnico-racial, é estruturada em uma lógica cronológica eurocentrada que parte da Antiguidade Clássica, passa pela formação dos Estados Nacionais europeus e chega ao Brasil como reflexo das transformações do Velho Mundo. O conteúdo sobre os povos indígenas, no Plano de Curso de História de 7º Ano, por exemplo, é frequentemente restrito a momentos específicos — como o “período da conquista” ou os “impactos da colonização” — e raramente trata esses sujeitos como produtores de sua própria história (EMEF ACY DE BARROS, 2024). Mesmo quando se apresenta a “resistência indígena”, como no 7º ano, o protagonismo dos povos originários é ofuscado pela narrativa hegemônica do progresso e da modernização, que continua sendo apresentada como inevitável e desejável.

Em contraste, as escolas indígenas analisadas operam a partir de uma outra matriz epistemológica. Nessas instituições, a História não é apenas uma disciplina, mas uma prática viva de memória coletiva, ensinada por meio da oralidade, das narrativas míticas e dos rituais. A história ensinada não se limita a fatos, datas e personagens externos à comunidade, mas está

intimamente ligada à territorialidade, à cosmologia e à ancestralidade. Como destaca Baniwa (2019), a escola indígena deve ser um espaço de reconstrução de saberes e de reafirmação cultural — algo que, na prática, se realiza nas escolas Gavião Akrâtikatêjê e Parkatêjê por meio da retomada das línguas maternas, da valorização dos mitos fundacionais e do diálogo com os anciãos.

Enquanto o currículo da escola urbana se estrutura majoritariamente a partir de categorias como Estado, Nação, Império, Progresso e Revolução — conceitos centrais à modernidade ocidental —, as escolas indígenas constroem seu conteúdo com base em noções como território, coletivo, ancestralidade e ciclo natural. Essa diferença epistemológica é profunda e não se reduz a uma escolha de conteúdos. Trata-se de modos distintos de conceber o tempo histórico, a relação entre natureza e cultura, e o próprio papel da escola. Em vez de formar cidadãos integrados ao projeto nacional brasileiro, as escolas indígenas buscam formar sujeitos comprometidos com a continuidade e a autonomia de seus povos.

Outra divergência significativa está na abordagem das fontes e metodologias. O plano de curso da escola regular do 6º ano, por exemplo, menciona como objeto de estudo “as fontes históricas: orais, escritas, iconográficas e artísticas” (EMEF ACY DE BARROS, 2024), mas na prática as fontes orais — especialmente indígenas — são tratadas como complementares ou folclóricas, e não como legítimos instrumentos de produção de conhecimento. Já nas escolas indígenas, a oralidade tem centralidade. A escuta dos mais velhos, os cantos, os rituais e os mitos não são apenas conteúdos, mas formas metodológicas de transmissão da História, constituindo o que Cuesta Fernandez (1997) chama de outro código disciplinar da História, não baseado na linearidade e no documento escrito.

Apesar disso, há pontos em comum importantes. Em ambos os contextos, os professores demonstram compromisso com o ensino de História como instrumento de reflexão crítica e cidadania. Professores da escola Acy Barros, sobretudo aqueles envolvidos com programas como o PIBID, vêm tentando inserir debates sobre a diversidade, o racismo e a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras. No entanto, essas iniciativas esbarram nos limites estruturais e simbólicos do currículo nacional, cuja organização por competências e habilidades padronizadas tende a neutralizar a potência de propostas pedagógicas decoloniais.

Essa tensão se expressa de forma clara no conteúdo do Plano de Curso de História do 8º ano, quando se aborda “o índio e o negro na sociedade brasileira colonial” (EF08HI14), e os documentos orientam que se discutam “permanências de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras” (EMEF ACY DE BARROS, 2024). Apesar da intenção

antirracista, esse tratamento ainda é marcado por uma abordagem expositiva, distante do envolvimento direto das comunidades referidas. Diferentemente disso, nas escolas indígenas, os alunos aprendem com e sobre suas próprias comunidades, num processo contínuo de revalorização cultural que transforma o ensino de História em um ato político de resistência e afirmação.

Por fim, pode-se afirmar que, enquanto a escola regular avança de forma pontual e ainda superficial na tentativa de romper com a história nacional homogeneizante, as escolas indígenas analisadas subvertem o currículo colonial ao reterritorializar o ensino de História em suas cosmologias e práticas cotidianas. Esse processo, entretanto, depende fortemente da presença de professores indígenas, da autonomia curricular e da valorização das línguas originárias — elementos ainda fragilizados por políticas públicas pouco efetivas. A transformação plena exige, como aponta Walsh (2009), uma ruptura com a lógica de “inclusão assimiladora” e a adoção de uma perspectiva intercultural crítica que reconheça os povos indígenas como sujeitos políticos e epistemológicos plenos.

A interculturalidade crítica, conforme definida por Oliveira e Candau (2010), exige mais do que a convivência pacífica entre culturas diferentes. Trata-se de uma prática pedagógica que reconhece os conflitos históricos, sociais e epistêmicos gerados pelo colonialismo, buscando superá-los por meio da valorização ativa dos saberes subalternizados e da promoção da equidade. Essa perspectiva se materializa de forma concreta nas escolas indígenas analisadas neste estudo, nas quais a interculturalidade é vivida não como um conteúdo pontual, mas como uma prática cotidiana, envolvendo língua, memória, território e espiritualidade.

Nas escolas indígenas da TI Mãe Maria, a interculturalidade crítica aparece especialmente nas aulas culturais, na retomada de narrativas míticas em língua materna e no protagonismo dos próprios estudantes como sujeitos históricos. Os professores indígenas, como Karini, integram os saberes tradicionais com os conteúdos do currículo nacional, promovendo um verdadeiro diálogo de saberes — ainda que assimétrico — entre as cosmologias originárias e a História ensinada na escola (Gomes, 2025). A escolha metodológica por trabalhar com mitos fundacionais como o “Pýt mẽ Kaxêre” (Sol e Lua) vai além da “diversidade cultural”; constitui uma estratégia de resistência e de produção de conhecimento situada, ancorada no cotidiano da comunidade.

Já nas práticas da escola urbana Acy de Barros, embora existam objetivos e habilidades voltadas à valorização da diversidade étnico-racial — como indicam os conteúdos regionais constantes nos planos de curso do 6º ao 9º ano — a interculturalidade raramente ultrapassa a dimensão superficial. Com base nas observações realizadas durante o projeto PIBID, verificou-

se que os conteúdos sobre história indígena foram tratados majoritariamente de forma expositiva e desconectada das experiências concretas dos povos locais. Ainda que o plano de curso de História do 7º ano contemple habilidades como “identificar e comparar modos de vida de comunidades camponesas, indígenas e povos da floresta no sudeste do Pará” (EMEF ACY DE BARROS, 2024), tais práticas não são acompanhadas de uma problematização da colonialidade do saber presente no próprio currículo nacional.

A superficialidade da interculturalidade crítica na escola regular se expressa também na centralidade do livro didático e na ausência de materiais produzidos por indígenas ou pensados em diálogo com os territórios tradicionais. A falta de visitas às comunidades, de escuta das lideranças indígenas locais e de uso de línguas originárias como recurso didático revela que, apesar da intenção declarada de inclusão, a escola ainda opera sob uma lógica monocultural, na qual a cultura dominante é a referência universal e as demais são tratadas como adições “exóticas” ao currículo (WALSH, 2009).

Em contrapartida, nas escolas indígenas, o currículo não é apenas tematizado, mas também territorializado. As aulas são adaptadas aos ciclos da natureza, aos rituais e aos momentos de caça e plantio. Essa organização temporal e simbólica rompe com a lógica linear e homogênea da história escolar moderna, que estrutura o tempo em bimestres, conteúdos e avaliações padronizadas. Como afirma Gersem Baniwa (2019), a interculturalidade crítica pressupõe o reconhecimento da escola indígena como um espaço de enunciação própria, em que o conhecimento é produzido e validado por outros critérios que não os da ciência ocidental.

Outro elemento de concretização da interculturalidade crítica nas escolas indígenas é a presença — ainda que parcial — de professores indígenas bilíngues, que desempenham o papel de mediadores epistemológicos. Esses docentes não apenas ensinam a partir de uma perspectiva indígena, mas reconfiguram a própria noção de “aula”, inserindo nela elementos de espiritualidade, oralidade e afetividade que estão ausentes do modelo pedagógico convencional. Essa pedagogia viva, situada e relacional contrasta com o ensino fragmentado e conteudista observado na escola urbana, mesmo nos projetos mais bem-intencionados.

É importante reconhecer, contudo, que a interculturalidade crítica nas escolas indígenas também enfrenta limites importantes. A presença de professores não indígenas, a dificuldade de acesso a materiais bilíngues e a dependência de políticas públicas instáveis dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente autônoma. Como lembra Oliveira e Candau (2010), não há interculturalidade crítica sem o enfrentamento das desigualdades estruturais e sem o

compromisso com uma justiça cognitiva que vá além da representatividade. Nesse sentido, os avanços são reais, mas ainda parciais.

Desta forma, a análise comparativa entre os contextos evidencia que a interculturalidade crítica é mais do que um princípio pedagógico: é uma disputa política pelo direito de existir de outras epistemologias, memórias e projetos de mundo. Ela ocorre de fato nas escolas indígenas, mesmo diante de adversidades, porque emerge de um processo histórico de resistência. Já na escola regular, ela tende a permanecer superficial enquanto não houver uma reestruturação profunda da formação docente, dos materiais didáticos e da gestão curricular. A superação do colonialismo educacional exige mais do que a inclusão de temas: requer uma refundação ética e epistemológica do próprio ensino de História.

5. Desafios estruturais: formação docente, material didático, políticas públicas

Um dos desafios mais evidentes na consolidação da interculturalidade crítica nas escolas analisadas — especialmente naquelas indígenas — é a fragilidade na formação docente. A presença de professores não indígenas em espaços indígenas, sem formação específica sobre história e cultura dos povos originários, pode reforçar práticas pedagógicas coloniais, mesmo que involuntariamente. Como relatado por Nilqueverson, muitos professores chegam às escolas indígenas sem preparo adequado para atuar em contextos interculturais e sequer dominam as distinções básicas entre diferentes etnias (LIMA, 2024). Isso demonstra a insuficiência dos cursos de licenciatura convencionais para formar educadores capazes de atuar em territórios indígenas com uma perspectiva decolonial.

As licenciaturas interculturais, embora importantes, ainda são iniciativas isoladas e frágeis no Brasil. Elas não recebem investimentos estruturais e, muitas vezes, são concebidas como “projetos” e não como políticas permanentes. Como aponta Gersem Baniwa (2019), sem formação indígena em nível superior com reconhecimento, financiamento e continuidade, a autonomia pedagógica das escolas indígenas será sempre limitada. No caso da TI Mãe Maria, mesmo com avanços, como o mestrado da professora Karini, a presença de professores bilíngues e indígenas ainda é minoritária e depende de processos lentos de contratação pelo Estado. A superação desse cenário exige um pacto federativo em torno da educação escolar indígena, que reconheça a centralidade da formação crítica e específica.

Outro entrave estrutural está relacionado à escassez de materiais didáticos adequados. Na escola regular, o livro didático ainda é a principal fonte de conteúdo e, apesar de avanços nos últimos anos, continua apresentando abordagens simplificadas e muitas vezes estereotipadas sobre os povos indígenas. A análise dos planos de curso do 7º e 8º ano da escola Acy Barros revela que, embora existam conteúdos e habilidades voltadas para a diversidade étnico-racial, não há referência a materiais didáticos específicos que contemplem narrativas produzidas por indígenas ou que valorizem epistemologias não ocidentais (EMEF ACY DE BARROS, 2024). Já nas escolas indígenas, a falta de livros em língua materna, cartilhas culturais ou coletâneas de mitos dificulta a continuidade da oralidade e da memória coletiva em contexto escolar.

Esse vazio é parcialmente preenchido pela oralidade e pelas práticas pedagógicas locais, mas a ausência de apoio sistemático por parte do Estado fragiliza a continuidade dessas experiências. A produção de materiais por e para os povos indígenas, com base em suas tradições narrativas, seus valores e suas formas de organização do saber, é um dos pilares da interculturalidade crítica, como argumenta Walsh (2009). No entanto, enquanto esses materiais forem encarados como complementares — e não como centrais —, persistirá a lógica assimiladora do currículo hegemônico.

Do ponto de vista das políticas públicas, há um claro descompasso entre os marcos legais — como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena — e sua efetiva implementação. As normativas reconhecem o direito à educação diferenciada, bilíngue e específica, mas não garantem os meios materiais e institucionais para sua concretização. A TI Mãe Maria, apesar de ser uma referência regional em organização política, ainda depende de parcerias pontuais, projetos externos e da boa vontade de gestores para implementar seu calendário escolar próprio, contratar professores indígenas e obter recursos mínimos para as atividades escolares.

Além disso, a burocratização das políticas educacionais indígenas, frequentemente geridas por secretarias municipais sem diálogo direto com as comunidades, gera entraves ao exercício da autonomia pedagógica. A imposição de calendários unificados, a aplicação de avaliações padronizadas (como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e o controle dos sistemas de matrícula por plataformas externas (como o Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC Pará) são mecanismos sutis, mas potentes, de domesticação das experiências escolares indígenas. Como alerta Oliveira (2010), a interculturalidade crítica exige a descolonização dos próprios instrumentos de gestão escolar.

Por fim, um desafio comum às duas realidades — urbana e indígena — é a ausência de políticas públicas continuadas que articulem formação, financiamento e acompanhamento pedagógico de maneira integrada. Tanto na escola Acy Barros quanto nas escolas indígenas, as ações mais promissoras (como os projetos do PIBID ou as aulas culturais) estão vinculadas a iniciativas pontuais e à atuação individual de professores engajados. Sem uma política de Estado que reconheça a educação como território de disputa epistemológica e cultural, a interculturalidade crítica permanecerá como um ideal distante, ainda que presente nos discursos oficiais.

6. Considerações finais

A análise comparativa entre as escolas indígenas da TI Mãe Maria e a escola urbana EMEF Acy de Barros evidenciou contrastes profundos na implementação da interculturalidade crítica no ensino de História. Enquanto as escolas indígenas demonstram práticas pedagógicas enraizadas na valorização cultural, na oralidade e na descolonização do currículo, a escola urbana ainda opera sob uma lógica multicultural superficial, limitada pela estrutura curricular eurocêntrica e pela falta de recursos adequados. Essas diferenças destacam a urgência de repensar o ensino de História não apenas como inclusão de conteúdos diversificados, mas como uma transformação epistemológica que reconheça e legitime os saberes indígenas e afro-brasileiros como centrais na construção do conhecimento histórico.

Os desafios estruturais identificados — como a formação docente precária, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a fragilidade das políticas públicas — revelam que a interculturalidade crítica exige mais do que boas intenções; demanda investimentos concretos e ações coordenadas entre Estado, comunidades indígenas e instituições educacionais. A presença de professores indígenas e a autonomia curricular são elementos fundamentais para avançar nessa direção, mas ainda enfrentam obstáculos burocráticos e políticos que precisam ser superados. A efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, por exemplo, depende de uma abordagem que vá além do cumprimento formal, integrando-se a um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça cognitiva e a equidade.

Por fim, este artigo reforça a importância da interculturalidade crítica como um projeto educativo emancipatório, capaz de questionar as hierarquias do saber e promover a coexistência

de múltiplas narrativas históricas. As experiências das escolas indígenas da TI Mãe Maria oferecem insights valiosos para repensar a educação em contextos urbanos, mostrando que é possível construir currículos que dialoguem com as realidades locais e as lutas contemporâneas dos povos originários. No entanto, para que essa transformação seja efetiva, é essencial que a educação intercultural seja assumida como uma responsabilidade coletiva, articulando saberes tradicionais, políticas públicas robustas e um compromisso ético com a decolonização do conhecimento.

REFERENCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT). **Convenção nº 169 da OIT: Povos Indígenas e Tribais**. Disponível em: <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre a tolerância e o reconhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUESTA FERNANDEZ, Rafael. O saber histórico escolar: estrutura e função do ensino de história na escola básica. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 42, p. 105–119, 1997.

EMEF ACY DE BARROS. **Plano de Curso 6º Ano História**. Marabá, 2024. Documento interno.

EMEF ACY DE BARROS. **Plano de Curso 7º Ano História**. Marabá, 2024. Documento interno.

EMEF ACY DE BARROS. **Plano de Curso 8º Ano História**. Marabá, 2024. Documento interno.

EMEF ACY DE BARROS. **Plano de Curso 9º Ano História**. Marabá, 2024. Documento interno.



LIMA, Nilqueverson. Entrevista concedida a Gilvan Maciel Gomes. Marabá, PA, outubro de 2024. Entrevista presencial.

LUCIANO, Gersem. Educação escolar indígena: identidade, especificidade e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 837–855, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **A pequena sabedoria dos grandes mestres indígenas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: em busca de um sentido emancipatório. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 37–56, jan./abr. 2010.

PARKREKAPARE, Karini Goreth Rikparti. **Pýt mẽ Kaxêre (Sol e Lua) e Hákti mẽ Kuhý (Gavião e Fogo): mito e transformação histórica entre os Gavião**. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2023.

PARKREKAPARE, Karini Goreth Rikparti. Entrevista concedida a Gilvan Maciel Gomes. Marabá, PA, fevereiro de 2025. Entrevista remota.

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. p. 117–142.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Quito: FLACSO, 2009. p. 27–58.