

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE/KAIAPÓ**

**CONSIDERATIONS ON THE LITERACY PROCESS OF MEBÊNGÔKRE/KAIAPÓ INDIGENOUS STUDENTS**

**CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE/KAIAPO**

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.002-007>

**Clebson de Oliveira Alves**

Secretaria Executiva Municipal de Educação de São Félix do Xingu

E-mail: [clebson-alves@hotmail.com](mailto:clebson-alves@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6113207112992628>

**Ivânia Hilário Dias**

Secretaria Executiva Municipal de Educação de São Félix do Xingu

E-mail: [ivaniahilario@gmail.com](mailto:ivaniahilario@gmail.com)

**Maycon Silva Aguiar**

Instituição: Instituto Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: [mayconsilvaaguiar@mn.ufrj.br](mailto:mayconsilvaaguiar@mn.ufrj.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7051504842321444>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2998-865X>

---

**RESUMO**

Este artigo investiga processos de alfabetização e de letramento de estudantes indígenas da etnia Mebêngôkre/Kayapó e adota, como lócus, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, localizada em São Félix do Xingu, no Pará. A discussão parte de uma análise histórica e política da educação escolar indígena no Brasil e enfatiza a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos originários. São examinados fatores que motivam a migração de famílias indígenas de suas comunidades para a zona urbana; a participação das comunidades tradicionais no ambiente escolar formal; as metodologias de ensino aplicadas aos estudantes; e os principais desafios enfrentados por professores e por estudantes no cotidiano. Por meio de uma abordagem qualitativa, que incluiu entrevistas semiestruturadas e observação participante, realizou-se um estudo de caso em que se evidenciaram, como principais entraves à garantia de educação bilíngue e intercultural aos indígenas da etnia Mebêngôkre/Kayapó, a falta de materiais didáticos bilíngues (português-Mebêngôkre/Kayapó), de programas de formação docente (básica e continuada) e de políticas públicas consistentes. A conclusão do estudo aponta para recomendações voltadas à formação de professores, para a produção de materiais didáticos interculturais, para a centralidade da participação familiar na educação escolar indígena e para a formulação de estratégias pedagógicas avaliativas mais inclusivas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Bilinguismo. Interculturalidade. Alfabetização. Letramento.

**ABSTRACT**

This article investigates both foundational technical skills and broader socio-cultural literacy practices among Mebêngôkre/Kayapó indigenous students, taking as its locus the Municipal Elementary School



Marechal Rondon, located in São Félix do Xingu, in the state of Pará. The discussion begins with a historical and political analysis of indigenous school education in Brazil, highlighting the provision of bilingual and intercultural education to indigenous peoples. It examines the factors that motivate indigenous families to migrate from their traditional communities to urban areas, the participation of these communities in the formal school environment, the teaching methodologies applied to students, and the main everyday challenges faced by both teachers and students. Drawing on a qualitative approach that included semi-structured interviews and participant observation, a case study was conducted, revealing the primary obstacles to ensuring bilingual and intercultural education for the Mebêngôkre/Kayapó people: the lack of bilingual teaching materials (Portuguese-Mebêngôkre/Kayapó), the absence of teacher-training programs (both basic and continuing), and the lack of consistent public policies. The study concludes with recommendations focused on teacher training, the production of intercultural teaching materials, the centrality of family participation in indigenous school education, and the formulation of more inclusive evaluative pedagogical strategies.

**Keywords:** Indigenous School Education. Bilingualism. Interculturality. Foundational Technical Skills. Broader Socio-Cultural Literacy Practices.

### RESUMEN

Este artículo investiga la alfabetización y los procesos de alfabetización entre estudiantes indígenas de la etnia Mebêngôkre/Kayapó, centrándose en la Escuela Primaria Municipal Marechal Rondon, ubicada en São Félix do Xingu, Pará. La discusión comienza con un análisis histórico y político de la educación escolar indígena en Brasil y enfatiza la provisión de educación bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas. Se examinan los factores que motivan la migración de las familias indígenas desde sus comunidades hacia las zonas urbanas; la participación de las comunidades tradicionales en el entorno escolar formal; las metodologías de enseñanza aplicadas a los estudiantes; y los principales retos que enfrentan docentes y estudiantes en su vida diaria. A través de un enfoque cualitativo, que incluyó entrevistas semiestructuradas y observación participante, se realizó un estudio de caso en el que se destacaron los principales obstáculos para garantizar la educación bilingüe e intercultural al pueblo indígena de la etnia Mebêngôkre/Kayapó, a saber, la falta de materiales de enseñanza bilingües (portugués-mebêngôkre/kayapó), programas de formación docente (básica y continua) y políticas públicas consistentes. Las conclusiones del estudio apuntan a recomendaciones para la formación docente, la producción de materiales didácticos interculturales, la centralidad de la participación familiar en la educación escolar indígena y la formulación de estrategias pedagógicas evaluativas más inclusivas.

**Palabras clave:** Educación Escolar Indígena. Bilingüismo. Interculturalidad. Alfabetismo. Alfabetismo.



## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, refletimos sobre os processos de alfabetização e letramento aplicados aos escolares indígenas da etnia Mebêngôkre/Kayapó matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, localizada na zona urbana do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará.

Os Mebêngôkre/Kayapó, povo indígena estabelecido na Amazônia brasileira, destacam-se por suas complexas organizações sociais e culturais e pela manutenção de sua língua materna. Portanto, a oferta de educação escolar pública para essa comunidade requer abordagens e estratégias específicas, além de aulas expositivas ministradas em português.

Os povos originários do território brasileiro, à semelhança do que ocorre com parte relevante das comunidades tradicionais ao redor do mundo, têm enfrentado historicamente desafios impostos por políticas educacionais de natureza integracionista e assimilacionista, cujas consequências incluem, em maior medida, um desgaste cultural e linguístico.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou no reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas. Neste documento, por exemplo, é assegurado o seu direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilingue. Embora identifiquemos atitudes vanguardistas na legislação, persistem desafios teóricos e práticos significativos na implementação das garantias constitucionais, particularmente em contextos urbanos cujas escolas tradicionais recebem alunos indígenas, como é o caso do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará.

Em São Félix do Xingu, município com extensa área territorial e com presença marcante de povos indígenas, os estudantes Mebêngôkre/Kayapó enfrentam barreiras adicionais no decorrer de sua trajetória educacional, principalmente devido a diferenças linguísticas e culturais significativas em relação à comunidade urbana.

A língua materna desses alunos, distinta da língua portuguesa, que é a utilizada, por lei, nas escolas públicas, implica a necessidade de propostas educacionais condizentes com suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse sentido, devem visar à aquisição da leitura e da escrita em português, favorecendo o uso, a preservação e a valorização da língua e da identidade indígenas.

Considerando o contexto delineado, este estudo assume, como objetivo geral, analisar as estratégias adotadas por gestores escolares e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon para promover processos efetivos de ensino e aprendizagem sensíveis às peculiaridades dos alunos indígenas Mebêngôkre/Kayapó. Além disso, estes objetivos específicos são alcançados:

- investigar fatores motivadores para a migração de famílias indígenas para a área urbana de São Félix do Xingu e a posterior inserção de seus filhos em escolas urbanas;



- avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes indígenas, com foco nas taxas de reprovação e evasão escolar;
- identificar as principais dificuldades relatadas por alunos e professores na implementação da educação bilíngue;
- analisar as metodologias pedagógicas adotadas e propor ajustes que atendam às demandas dos estudantes indígenas.

Na próxima seção, discutiremos, em detalhes, os detalhes associados ao contexto sociocultural dos estudantes indígenas Mebêngôkre-Kayapó, as características da escola em foco e um conjunto de conceitos teóricos úteis para a consecução dos objetos acima delineados.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A realidade do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará, é marcada pela presença dos Mebêngôkre/Kayapó, reconhecidos por sua organização social e práticas culturais. Na oferta de educação escolar à comunidade, a oralidade, elemento básico na forma como transmitem conhecimentos entre gerações, convive e conflita com as metodologias de ensino, especialmente o ensino de línguas, voltado para os alunos não indígenas, o que interpõe obstáculos ao seu sucesso escolar (Bessa Freire, 2004).

Para compreender a situação educacional dos estudantes Mebêngôkre/Kayapó em São Félix do Xingu, é preciso primeiro revisitar as origens da educação escolar indígena no Brasil, marcada por diversos interesses políticos ao longo dos séculos. No período colonial, a imposição de métodos pedagógicos europeus visava a assimilação dos chamados costumes civilizados pelos povos originários. Nesse período, destacam-se as missões jesuíticas (Bessa Freire, 2004).

No contexto das missões jesuíticas, a catequese era o objetivo perseguido pelos processos de ensino e aprendizagem voltados para os povos indígenas, visando à sua conversão, especialmente de crianças e jovens, ao catolicismo. Com este procedimento, a expansão da fé imposta pelo Papa Nicolau V foi atendida, com a publicação da bula *Romanus Pontifex* (Nicolau V, 1455).

Há registros de que a alfabetização realizada por jesuítas ocorreu tanto em português quanto em línguas nativas. José de Anchieta, por exemplo, ficou conhecido por conceber a *Arte de grammatica da lingua mais utilizada no litoral do Brasil* (Anchieta, 1595), obra em que descreve, à maneira da tradição gramatical greco-latina, a língua tupi. Deve-se também a José de Anchieta a produção de textos escritos na língua tupi.

Com a Proclamação da República, às vésperas da passagem do século XIX para o XX, houve tentativas de secularização das iniciativas de escolarização indígena, embora, na prática, muitas dessas ações estivessem vinculadas a missões religiosas. A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)



em 1910 e, posteriormente, a substituição desse órgão pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967 ainda não representavam uma ruptura com esse paradigma integracionista.

Até então, o objetivo claro das políticas públicas era tornar os indígenas "cidadãos brasileiros" e, para isso, escolheram a língua portuguesa como veículo de inserção sociocultural. Como consequência, ainda que tenham sido identificados avanços pontuais, especialmente na garantia de direitos, as práticas escolares permaneceram distantes da realidade e dos anseios dos indígenas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é o marco legal que endossa a organização social, as línguas, os costumes e as tradições dos povos originários como parte do patrimônio cultural brasileiro (Brasil, 1988). Diante desse cenário inédito, abriram-se caminhos para a formulação de políticas educacionais voltadas para as demandas indígenas.

Uma educação construída sobre o preceito do bilinguismo, como é típico de comunidades como os Mebêngôkre/Kayapó, contribui para a consolidação de suas identidades, para o reconhecimento de seus direitos linguísticos (D'angelis; Veiga, 2000) e, em última instância, por sua emancipação na luta por outros direitos civis. Apesar, no entanto, das determinações dos documentos legais, os indígenas brasileiros permanecem alienados de propostas educacionais configuradas de acordo com suas especificidades (Souza, 2012).

Diante desse cenário inédito, abriram-se caminhos para a formulação de políticas educacionais voltadas para as demandas indígenas, dentre as quais se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que regulamentou os critérios para a oferta de educação escolar aos povos originários, resguardando as respectivas nuances socioculturais.

O fato é que, desde o final do século XX, a legislação brasileira é, no que diz respeito à garantia dos direitos civis fundamentais, uma das mais avançadas do mundo. Isso se reflete, em tese, na proteção dos direitos civis dos povos originários, como é o caso da educação escolar bilíngue e diferenciada, mas, no âmbito da implementação, uma miríade de fatores dificultam o exercício das políticas públicas. Ausência e/ou contingência de recursos financeiros, falta de profissionais qualificados e instabilidade política em municípios com presença indígena são exemplos de obstáculos comuns às práticas pedagógicas interculturais e bilíngues direcionadas aos povos indígenas (Souza, 2012).

### **3 BILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE EM UM CONTEXTO INDÍGENA**

O conceito de bilinguismo, em linhas gerais, trata da capacidade de usar duas línguas nos mais diversos contextos sociocomunicativos. No universo indígena, no entanto, o termo assume nuances que não se limitam à competência linguística. A interculturalidade, conceito que deve orientar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as práticas educativas



indígenas, envolve, por sua vez, diálogos entre diferentes culturas, respeitando as particularidades de cada grupo social (Maher, 2007).

A partir de uma combinação de ambos os sentidos, a educação escolar indígena, ao se afirmar como bilíngue e intercultural, introduz a língua majoritária, o português, na trajetória dos indígenas e, ao mesmo tempo, fortalece o uso de sua língua materna, transformando a etapa de escolarização em um instrumento de reconhecimento e valorização de suas identidades.

Entre os Mebêngôkre/Kayapó, de São Félix do Xingu, o uso da língua materna constitui sua organização social e permeia os rituais, as atividades cotidianas e a transmissão de saberes (Salanova, 2001). De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), a alfabetização na língua materna favorece o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos, uma vez que legitima experiências socioculturais e, concomitantemente, subsidia a aquisição de uma segunda língua.

A promoção da interculturalidade, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), está necessariamente ligada à convivência harmoniosa entre diferentes visões de mundo. Seu ponto de partida será, portanto, o reconhecimento de que não existem culturas "superiores" e "inferiores"; Pelo contrário, cada cultura tem suas próprias maneiras de entender sua existência, de atribuir significados a situações e fenômenos sociocomunicativos do mundo natural e de ensinar conhecimentos consolidados às gerações futuras.

Nessa perspectiva pluralista e respeitosa, a escola, como entidade que tem por finalidade a formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade com base em valores éticos e morais adequados, eleva-se à posição de espaço privilegiado para a construção da convivência equitativa entre os diferentes grupos sociais. Dessa forma, o bilinguismo e a interculturalidade convergem na sustentação de uma abordagem educacional que valoriza tanto a dimensão local, das comunidades originárias, quanto a dimensão universal, a do Brasil como um todo e, em última instância, a de todo o planeta, preparando os alunos para interagir com visões de mundo que são separadas de suas crenças, sem, nessa trajetória, desistindo de suas raízes socioculturais.

#### **4 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO**

A literatura dedicada aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente aquela voltada para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, distingue a alfabetização da alfabetização (Soares, 2019). A discriminação de conceitos pode ser estabelecida da seguinte forma (Kleiman, 2005):

- A alfabetização consiste no domínio técnico do sistema alfabético de uma determinada língua, englobando as habilidades de identificar, codificar e decodificar as relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons);<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Rigorosamente, a associação entre fonemas e sons é atravessada pela materialização do som, que corresponde ao conceito de fone. Um fonema é, portanto, uma entidade abstrata cuja existência é baseada na



- Extrapolando a esfera do letramento, o letramento contempla a capacidade de mobilizar o conhecimento técnico do sistema alfabético em diferentes contextos socioculturais e implica a produção e interpretação de textos/discursos com sensibilidade às suas condições de produção, historicamente ancoradas.

A transposição dos conceitos de letramento e letramento e suas respectivas implicações para os processos de ensino e aprendizagem para o contexto da educação escolar indígena revela, de imediato, a insuficiência da formação técnica na consolidação do desenvolvimento dos alunos. A existência de práticas de letramento, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, representa uma das pedras de toque para o sucesso das abordagens pedagógicas, aproximando-as do repertório sociocultural dos povos culturais,

Considerando que a oralidade desempenha um papel preponderante na transmissão de conhecimentos entre os Mebêngôkre/Kayapó, os processos formais de ensino e aprendizagem devem privilegiá-la. Produção de histórias orais e escritas baseadas em mitos e ritos tradicionais locais; registro de conhecimento botânico; e relatos de costumes de aldeia são exemplos de atividades que, ao priorizar a alfabetização dos alunos, levando-os ao desenvolvimento gradual de habilidades linguísticas, os aproximam de suas práticas ancestrais.

Deste ponto de vista, a literacia e a literacia adquirem uma dimensão intercultural: por um lado, os alunos são introduzidos nos sistemas de escrita da sua língua materna e da língua portuguesa; por outro lado, como pontos focais das atividades em que se desvelam os processos de ensino e aprendizagem, trabalham-se sua identidade étnica, suas referências simbólicas e seus saberes tradicionais.

De acordo com D'Angelis e Veiga (2000), as línguas maternas dos povos originários devem ser os pontos de partida de sua alfabetização. Além de o uso da língua materna reforçar a autoestima dos alunos e sua consciência de sua própria cultura, também proporciona condições para que eles se apropriem mais facilmente de uma segunda língua em etapas posteriores. Ignorar a língua materna dos estudantes indígenas durante essa etapa, mais do que contribuir para a deslegitimação das línguas indígenas, pode resultar em desmotivação e, em casos extremos, evasão escolar.

A construção de uma educação bilíngue e multicultural para os povos indígenas depende da definição de metodologias que contemplem tanto a dimensão linguística quanto a cultural. Um dos modelos mais conhecidos é o modelo de transição, segundo o qual a alfabetização ocorre na língua materna e, ao longo do processo, é gradualmente substituída pela língua majoritária, o português.

---

oposição a unidades do mesmo tipo dentro de um sistema linguístico particular; portanto, não é diretamente equivalente ao som produzido durante a fala. Para os fins da discussão no corpo do texto, as diferenças entre fonemas e fones de ouvido são irrelevantes, razão pela qual não nos entenderemos nesta nota.



Embora o modelo de transição favoreça a inclusão dos alunos no universo letrado subjacente à língua portuguesa, o risco de minar a legitimidade da língua indígena é considerável, se não houver um planejamento que garanta a manutenção da língua materna em fases posteriores da escolarização (D'ANGELIS; VEIGA, 2000).

Por outro lado, o modelo de manutenção ou educação bilíngue intercultural equilibra o uso da língua indígena e o uso do português ao longo da trajetória escolar. Assim, garante-se a coexistência de ambas as línguas, sem que uma se destaque em relação à outra. Nessa abordagem, o objetivo não é apenas ensinar duas línguas; De fato, mais importante do que isso é a formação de sujeitos competentes capazes de transitar entre diferentes universos culturais. Para tanto, recomenda-se a criação de materiais didáticos bilíngues – cartilhas, jogos pedagógicos, livros de literatura infantil – que tematizem elementos do cotidiano Mebêngôkre/Kayapó.

Outra dimensão fundamental da educação escolar indígena bilíngue é a participação comunitária. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005), envolver lideranças indígenas, guardiões e anciãos na elaboração dos currículos escolares e projetos pedagógicos e no desenvolvimento das atividades escolares aumenta a legitimidade dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que resgata práticas e saberes tradicionais. A possibilidade de realização de aulas de campo, pesquisas orientadas sobre a história da comunidade e projetos de revitalização linguística e cultural aumenta o engajamento dos alunos.

Por ser uma metodologia estratégica, a educação bilíngue e multicultural não é isenta de adversidades. As mais comuns são as limitações materiais e institucionais, nas quais se destacam deficiências na formação de professores para atuar com estudantes indígenas. Considerando que são escassos profissionais bem preparados para atuar em contextos de diversidade linguística e cultural e que faltam incentivos públicos para a especialização de professores indígenas e não indígenas comprometidos com essa causa, parcerias com universidades e investimentos em cursos de formação continuada podem resultar em avanços no atendimento às populações indígenas.

## **5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SÃO FÉLIX DO XINGU**

O crescimento das populações indígenas nas áreas urbanas brasileiras deveu-se a múltiplos fatores ao longo do século XX: pressões socioeconômicas, disputas territoriais e demanda por serviços de saúde e educação (Oliveira, 1998). Esse deslocamento é problemático para os povos indígenas, que são obrigados a se adaptar a rotinas administrativas pautadas por valores diferentes dos seus.

Em São Félix do Xingu, as famílias Mebêngôkre/Kayapó que vivem em áreas urbanas vivenciam esse paradoxo. Se, por um lado, uma escola urbana possui uma infraestrutura mais robusta em termos de instalações, recursos tecnológicos e diversidade de profissionais, por outro, não possui uma proposta pedagógica que retrate as realidades linguísticas e socioculturais dos alunos indígenas e



que proporcione formação (formação continuada) aos professores quanto às especificidades desses alunos.

A consequência mais premente das lacunas na infraestrutura escolar é a perpetuação de barreiras à efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, barreiras que favorecem a evasão escolar e reforçam preconceitos (Luciano, 2006). Além disso, a falta de integração entre a escola e a comunidade indígena decorrente da dinâmica urbana evidencia a falta de canais de participação e intervenção por meio dos quais as famílias e lideranças possam contribuir para a construção de projetos pedagógicos.

Diante dessa situação, destaca-se a importância de políticas públicas que fortaleçam a educação escolar indígena em ambiente urbano. A formação de professores bilíngues, a produção de materiais didáticos interculturais e a articulação de diálogos com lideranças locais são exemplos de ações capazes de mitigar os efeitos negativos da migração. Além disso, ao reconhecer a legitimidade das línguas e culturas indígenas, a escola tem uma posição a partir da qual pode incentivar o diálogo entre pais, alunos, professores e gestores, fomentando um ambiente institucional marcado pelo respeito às diferenças e estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Como em outras regiões do país, as escolas públicas de São Félix do Xingu desconhecem aspectos primários da cultura Mebêngôkre/Kayapó e não possuem ferramentas que lhes permitam acolher os alunos das aldeias. Sem um projeto de educação bilíngue, é comum que os professores recorram a práticas pedagógicas padronizadas para alunos com outros perfis, dificultando e até impedindo o engajamento dos alunos e de suas famílias com as atividades escolares (Luciano, 2006).

Por mais que a legislação educacional trate a noção de letramento como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros, indígenas e não indígenas, não é incomum que as instituições de ensino escolar indígenas a despojem da dimensão antropológica associada à aprendizagem, que abrange desde as relações afetivas até as memórias socialmente compartilhadas (Street, 2014).

Na busca por melhores condições de vida na área urbana de São Félix do Xingu, as famílias Mebêngôkre/Kayapó são desafiadas por tensões entre inserção social e preservação de sua identidade. As práticas escolares sensíveis às condições dos aprendizes têm a capacidade de mitigar as tensões mencionadas, uma vez que reconhecem as facetas socioculturais dos segmentos populacionais a que se destinam (Gomes, 2021). Admitidos valores inerentes à língua e cultura Mebêngôkre/Kayapó, maior a garantia de sucesso da trajetória acadêmica dos estudantes indígenas e maiores as chances de que eles se tornem cidadãos conscientes de seu lugar no mundo.

## **6 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA**



Uma das contribuições mais significativas para as reflexões sobre a educação escolar indígena e a interculturalidade surge de abordagens decoloniais, que questionam o legado histórico de exploração e imposição cultural dos povos europeus em relação aos povos originários do território brasileiro (Quijano, 2005).

De acordo com a compreensão das abordagens coloniais, a educação formal, tradicionalmente estruturada em bases eurocêntricas, reproduz dinâmicas de poder que silenciam as vozes minoritárias (Freire, 1987), conjunto que inclui todos os segmentos populacionais que discordam da configuração branca e heteronormativa. A investigação da história colonial e das diferentes lutas de classes para as quais serviu de palco é, portanto, essencial para a formulação de políticas públicas e políticas pedagógicas que assegurem aos povos indígenas o papel de protagonistas de suas próprias narrativas socioculturais e de suas próprias visões de mundo.

No contexto brasileiro, as abordagens decoloniais dialogam com a garantia constitucional dos direitos indígenas (Brasil, 1988) e a igualdade dos diversos segmentos populacionais aos olhos da lei. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabeleceu e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) regulamentou práticas educativas que não se limitam à integração dos indígenas ao universo da cultura dominante. Em vez disso, devem endossar a troca de saberes entre culturas (Walsh, 2009), algo que, a partir de uma perspectiva decolonial, implica necessariamente a revisão de materiais didáticos, currículos e formas de avaliação, a fim de incorporar conhecimentos e visões de mundo dos povos originários (Gomes, 2021).

A concepção freireana de educação, que se baseia no diálogo e na libertação a partir da democratização do conhecimento e da consciência de classe, defende que os ambientes escolares são espaços institucionais nos quais alunos e professores compartilham experiências e valores socioculturais, éticos e mais (Freire, 1987).

A lógica freireana evidencia o colapso intrínseco das teorias e práticas pedagógicas que apostam na centralidade da figura do professor, em detrimento da autonomia dos alunos e da realidade sociocultural que os cerca. Quando nos concentramos na educação escolar indígena, concluímos que, na superfície das preocupações dos professores, haverá respeito pelas formas tradicionais de construção e transmissão de conhecimentos; as relações socioculturais dentro das comunidades e entre as comunidades e os indivíduos não indígenas; e um trabalho consciente com as línguas maternas e com a língua portuguesa, considerando as práticas orais nativas e a importância da língua portuguesa como instrumento de diálogo com o Estado, com o mercado de trabalho e com a sociedade brasileira em geral (Bortoni-Ricardo, 2005).

## **7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para realizar o estudo de caso pretendido e atingir os objetivos apresentados na introdução deste trabalho, adotou-se uma triangulação metodológica qualitativa. Essa triangulação metodológica englobou a combinação de múltiplas fontes de evidência (entrevista semiestruturada, observação participante e levantamento bibliográfico e documental) para validar os achados e garantir a credibilidade da pesquisa (Denzin; Lincoln, 2018).

Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa por permitir apreender aspectos subjetivos e socioculturais que dificilmente seriam captados por instrumentos quantitativos, revelando, assim, percepções, valores e motivações dos sujeitos assumidos como alvos (Minayo, 2009). Os instrumentos de coleta de dados adotados para a realização do estudo de caso foram o levantamento bibliográfico e documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante (com manutenção de diário de bordo).

A coleta de dados da investigação ocorreu em três fases. Na primeira, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental das políticas de educação escolar indígena, literatura especializada em bilinguismo e literatura especializada em letramento intercultural. Foram consultados documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e publicações do Ministério da Educação voltadas para a formação de professores para escolas indígenas. O resultado do levantamento bibliográfico e documental foi apresentado nas seções 1 a 5.

Na segunda fase, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com três grupos de sujeitos relacionados à Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon Marechal Rondon:

- (a) professores, incluindo professores indígenas e não indígenas;
- (b) pais ou responsáveis dos alunos Mebêngôkre/Kayapó; e
- (c) gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

As entrevistas seguiram roteiros e continham questões direcionadas às práticas pedagógicas, aos desafios identificados nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna e português, políticas públicas e institucionais de inclusão, formação de professores e expectativas em relação à escolarização indígena.

Os dados obtidos das entrevistas foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo, técnica que identifica, em um *corpus*, categorias e padrões de significado relevantes (Bardin, 2011). As categorias de análise inicialmente adotadas incluíram

- (i) percepção do bilinguismo e da interculturalidade;
- (ii) alfabetização e metodologias de alfabetização;
- (iii) o papel da comunidade no processo escolar; e
- (iv) desafios enfrentados no cotidiano escolar.



Durante a análise, emergiram subcategorias que enriqueceram a compreensão da dinâmica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon.

Na terceira etapa, utilizou-se a observação participante: foram observadas as aulas e as atividades escolares, e mantido um diário de campo, concentrando registros de situações relacionadas ao uso da língua, à participação de alunos indígenas nas aulas e à interação entre professores e alunos (Lüdke; André, 2013).

Os dados da observação participante foram sistematizados na forma de diário de bordo (registros de campo) e descreveram situações do cotidiano da escola. Esses registros foram comparados com as entrevistas em busca de convergências, divergências e complementaridades. O diário de bordo possibilitou captar aspectos da educação escolar indígena não verbalizados pelos entrevistados e identificar eventuais divergências entre discurso e prática.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com a técnica de amostragem intencional. Foram priorizados os indivíduos que forneceram informações relevantes sobre os fenômenos investigados (Gil, 2019). Participaram das entrevistas dez professores, cinco pais de alunos indígenas e dois gestores escolares. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, sobre o caráter voluntário de sua participação e sobre a possibilidade de desistir do estudo a qualquer momento; e demonstraram seu consentimento por escrito, por meio de termo específico, autorizando o uso de suas respostas para fins acadêmicos. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos alfanuméricos, a fim de garantir seu anonimato.

A pesquisa respeitou as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil. Houve autorização prévia da coordenação da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Marechal e da Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu para a realização de entrevistas e observação participante.

## **8 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, são apresentados e discutidos os principais achados da pesquisa, com foco nos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas Mebêngôkre/Kayapó em seus processos de alfabetização e alfabetização. Ressalta-se, de início, que, de acordo com os registros fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon tem recebido, nos últimos anos, um número crescente de alunos indígenas. Em 2019, por exemplo, foram matriculados 38 alunos Mebêngôkre/Kayapó, distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2022, esse número saltou para 56, o que corrobora a tendência de aumento das matrículas indígenas na área urbana do município.



De acordo com dados internos da escola, coletados em relatórios semestrais, a maioria dos estudantes indígenas tem problemas para acompanhar as disciplinas, principalmente aquelas que exigem maior proficiência em leitura e escrita em português. Ao contrário do que se possa pensar, no entanto, o número médio de insucessos não é uniforme: concentra-se nos primeiros anos (do 1º ao 3º ano), quando o processo de alfabetização está em sua fase inicial e quando as barreiras linguísticas são mais visíveis.

Em termos de infraestrutura, a escola possui salas de aula que, em sua maioria, contêm carteiras e materiais didáticos convencionais. Observou-se a ausência de recursos tecnológicos adequados – laboratórios de informática e acesso estável à internet – fatores que potencializam metodologias de ensino mais interativas. Também não há espaço físico para práticas culturais indígenas, como salas nas quais possam ser expostos objetos artesanais e/ou rituais, algo que valorizaria a identidade Mebêngôkre/Kayapó.

Formada por professores de diferentes áreas, a equipe pedagógica não recebe formação continuada e específica sobre educação bilíngue. Em conversas informais, muitos professores manifestaram interesse em aprender estratégias pedagógicas que considerem a língua e a cultura indígenas, mas lamentaram a falta de cursos de formação e parcerias com instituições de ensino superior que auxiliassem nesse processo. Esses fatores, quando combinados, ajudam a explicar as altas taxas de evasão e reprovação entre os estudantes indígenas, uma vez que, segundo relatos de alguns professores e alguns gestores, a falta de adaptações pedagógicas desmotiva os alunos e suas famílias.

Realizadas com dez professores indígenas e não indígenas, as entrevistas demonstraram a coexistência de diferentes percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos Mebêngôkre/Kayapó entre os sujeitos. Os professores não indígenas destacaram dificuldades em adaptar o planejamento pedagógico para contemplar a língua materna dos alunos, devido a fatores como a ausência de formação continuada em educação bilíngue e a falta de materiais didáticos especializados.

Um dos entrevistados, designado P2, destacou o seguinte: "Não temos material adequado para trabalhar com a linguagem deles. Eu faço o meu melhor, mas sinto que eles [os alunos indígenas] são tímidos e às vezes até têm vergonha de falar a língua materna em sala de aula" (P2, professora não indígena). A colocação revela a percepção de que o espaço escolar, embora aberto à interculturalidade, ainda não oferece condições materiais e formativas para sustentar práticas pedagógicas bilíngues.

Por outro lado, os professores indígenas demonstraram maior familiaridade com a realidade linguística dos alunos e relataram falta de autonomia para incluir elementos da cultura Mebêngôkre/Kayapó no currículo escolar. Segundo a professora P8, de origem indígena, comenta: "Eu, como Kayapó, conheço nossa língua e nossa cultura, mas nem sempre posso usar em sala de aula, porque a escola tem um currículo definido que segue a Secretaria de Educação. Então, sobrevivemos como podemos."



Alguns professores mencionaram que, mesmo quando se esforçam para incluir atividades bilíngues e aspectos culturais indígenas em suas atividades, esbarram em restrições de tempo e pressão de níveis superiores para cumprir um currículo rígido. A professora P5, que não é indígena, relatou o seguinte: "Quando eu tento inserir a língua Kayapó, eu tenho que fazer isso quase como uma 'atividade extra', porque o tempo de aula é muito voltado para o currículo oficial. Sinto falta de um maior apoio do Secretariado para incluir essas práticas."

De modo geral, os professores apontaram a necessidade de formação continuada em educação bilíngue e intercultural e indicaram abertura à mudança. Também registraram frustrações com a falta de apoio institucional e a limitada estrutura para desenvolver projetos com a participação efetiva das comunidades indígenas.

A participação dos pais e responsáveis Mebêngôkre/Kayapó na vida acadêmica dos alunos foi um tema recorrente nas entrevistas. De modo geral, os pais e responsáveis demonstraram interesse na formação acadêmica de seus pupilos; e viram, na escola urbana, uma oportunidade de acesso a uma educação de melhor qualidade e, conseqüentemente, a novas possibilidades de inserção social e econômica.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a migrar para a cidade e matricular seus filhos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, os familiares entrevistados (de F1 a F5) mencionaram principalmente fatores como

- possibilidade de acesso a mais serviços de saúde e à melhor infraestrutura;
- presença de familiares na área urbana; e
- buscam melhores perspectivas profissionais para seus filhos, especialmente em áreas como comércio e serviços.

Ao mesmo tempo, uma parte relevante do grupo de pais e responsáveis expressou preocupação com a perda de valores culturais e a menor convivência de seus pupilos com as práticas tradicionais de seu povo: "Meus filhos agora falam mais português do que nossa língua. Eu quero que eles estudem, mas quero que eles não se esqueçam de onde vieram" (F3, mãe indígena).

A fala de F3 traduz o dilema vivido por famílias indígenas que buscam um caminho para a ascensão social matriculando seus filhos em uma escola urbana, mas que temem que essa escolha resulte no enfraquecimento de sua identidade étnica. Uma das sugestões apontadas pelos entrevistados foi a criação de atividades extracurriculares que envolvam oficinas de dança, pintura corporal, artesanato e contação de histórias na língua materna.

Além disso, alguns pais relataram a dificuldade de acompanhar o processo educacional de seus filhos por não dominarem a língua portuguesa. Isso os leva a um afastamento gradual da instituição escolar, uma vez que não se sentem à vontade para participar de reuniões pedagógicas e fazer perguntas



sobre as tarefas escolares. Tal distanciamento agrava o sentimento de que a escola não acolhe a cultura indígena, e as famílias passam a ver o ambiente escolar como estranho e hostil ao modo de vida que praticam.

Os resultados mostraram dificuldades específicas no processo de alfabetização e alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores relataram que alguns alunos ingressam na escola com pouco ou nenhum contato prévio com a língua portuguesa escrita, o que impacta na compreensão de suas instruções e na assimilação do conteúdo.

As aulas de alfabetização, que são voltadas para o sistema de escrita do português, geralmente não incluem metodologias de transição linguística, por meio das quais a língua materna se torna a pedra angular da introdução do sistema de escrita de outra língua. A ausência de intérpretes e monitores bilíngues agrava a situação, desmotivando os alunos e aumentando suas dificuldades em acompanhar as disciplinas. Segundo a professora P4, que não é indígena, "a gente tenta ensinar português, mas sem saber a língua deles, fica complicado. Às vezes, preciso usar gestos, figuras, mas sinto que falta essa ponte com a língua materna."

Nessa perspectiva, a alfabetização não se limita à decodificação de símbolos; também desencadeia o acesso a significados que conectam a língua portuguesa à experiência dos alunos Mebêngôkre/Kayapó. Vários professores reconheceram que, sem um enfoque intercultural adequado, o processo de alfabetização tende a se fragmentar e contextualizar.

Além disso, a falta de materiais didáticos dedicados à cultura Mebêngôkre/Kayapó dificulta o tratamento dos conteúdos curriculares. Os livros didáticos, em geral, não contemplam a realidade cultural indígena, nem a dos Mebêngôkre/Kayapó; e não apresentam traduções e explicações de conceitos em língua indígena. Alguns entrevistados apontaram que tentam produzir recursos próprios (cartazes e imagens relacionadas à fauna e flora locais, por exemplo), mas essas iniciativas são insuficientes diante das demandas cotidianas de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, a falta de flexibilidade das estratégias de avaliação. Na maioria dos casos, os alunos indígenas são submetidos a testes e critérios de avaliação aplicados a outros alunos, o que desconsidera sua formação cultural e linguística. Como consequência disso, há um acúmulo de casos de fracasso escolar, que se refletem em fracasso e evasão.

A análise dos dados sugere convergência entre a realidade empírica e as reflexões presentes nas seções anteriores. A ausência de uma política consolidada de educação intercultural bilíngue (Souza, 2012; Maher, 2007) é evidente na falta de materiais didáticos e de formação adequada para os professores, especialmente para os não indígenas. Essa lacuna influencia diretamente na forma como o currículo escolar é desenvolvido, que muitas vezes ignora os saberes tradicionais do povo Mebêngôkre/Kayapó.



Os dados apontam para o que Bortoni-Ricardo (2005) chama de "invisibilização das vozes locais": ao não legitimar os valores socioculturais e as práticas linguísticas dos Mebêngôkre/Kayapó, a escola urbana retarda a construção de um ambiente inclusivo. Nesse sentido, as entrevistas com pais e professores afirmam a necessidade de uma gestão escolar mais democrática, para que as lideranças indígenas tenham voz ativa na formulação das propostas pedagógicas.

Mesmo com o arcabouço legal previsto pela Constituição Federal de 1988, a autonomia curricular das comunidades é restrita, minimizando o número de atividades que promovem o fortalecimento da identidade indígena (D'angelis; Veiga, 2000). Os professores indígenas entrevistados confirmam que, embora dominem a língua e compartilhem a cultura Mebêngôkre/Kayapó, encontram pouco espaço para aplicar esse conhecimento em sala de aula.

Ao mesmo tempo, observamos que os problemas enfrentados pelos alunos Mebêngôkre/Kayapó não se limitam ao aspecto linguístico; Eles também se estendem a elementos culturais e identitários, como o medo das famílias de uma possível perda de valores e práticas tradicionais. Essa constatação está em consonância com as perspectivas de Kleiman (2005) e Street (2014), que defendem a ancoragem da alfabetização em um contexto cultural e socialmente significativo.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostram a intrincada teia de elementos que corresponde à educação escolar de estudantes indígenas Mebêngôkre/Kayapó no contexto urbano do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará; particularmente, no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon. A crescente presença de estudantes indígenas na escola, motivada pela busca por melhores condições de vida e saúde e por melhores oportunidades de trabalho, revela a urgência de estabelecer políticas e práticas pedagógicas que sejam simultaneamente inclusivas e respeitadas no que diz respeito à identidade linguística e sociocultural dos estudantes.

Confirmamos a importância de uma educação intercultural bilíngue, com ênfase em práticas que considerem a língua materna como ponto de partida para os processos de alfabetização e letramento. No entanto, a realidade mostra que vários obstáculos impedem a implementação desses princípios – falta de formação continuada de professores, falta de materiais didáticos contextualizados e ausência de autonomia curricular.

Identificamos que a participação dos pais e da comunidade indígena no cotidiano escolar subsidia a legitimação de práticas pedagógicas que valorizam o repertório linguístico e cultural dos Mebêngôkre/Kayapó, embora as famílias enfrentem problemas de comunicação com a escola, muitas vezes por não dominarem a língua portuguesa, situação que se agrava em ambientes escolares não receptivos à diversidade.



Concluimos, portanto, que a promoção de uma educação intercultural e bilíngue para os Mebêngôkre/Kayapó de São Félix do Xingu não se limita à boa vontade de professores e gestores; requer, de fato, um conjunto de ações que articulem políticas públicas, educação continuada, participação comunitária e produção de materiais didáticos adequados. Só assim será possível garantir que os estudantes indígenas alcancem o sucesso acadêmico, sem perder de vista os valores, tradições e língua que compõem sua identidade.



## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BESSA FREIRE, J. R. O. O Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_ceb\\_05\\_2012.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_ceb_05_2012.pdf). Acesso em: 4 set. 2025.
- D'ANGELIS, W.; VEIGA, I. Alfabetização bilíngue: pressupostos teóricos e práticos. In: MOTA, R. A. (org.). Educação intercultural no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2000. p. 45-62.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). The Sage handbook of qualitative research. 5. ed. Los Angeles: Sage, 2018.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOMES, S. F. A escola e as vozes indígenas: reflexões sobre a interculturalidade. Educação & Diversidade, v. 3, n. 2, p. 123-140, 2021.
- KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- LUCIANO, G. F. (org.). Povos indígenas e educação: saberes nativos na escola. São Paulo: Global, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.
- MAHER, T. Bilinguismo e bilíngues. São Paulo: Humanitas, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.



- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. Genebra: OIT, 1989. Disponível em:  
[https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169). Acesso em: 4 set. 2025.
- OLIVEIRA, J. P. (org.). Indigenismo e territorialização. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SALANOVA, A. M. Xikrin do Cateté: uma análise linguística. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2001.
- SILVA, L. A. Caminhos para a educação indígena. *Revista Brasileira de Estudos Interculturais*, v. 5, n. 1, p. 45-67, 2021.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- SOUZA, S. L. V. Políticas linguísticas e educação escolar indígena: avanços e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 1663-1683, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400016>.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- UNESCO. *Atlas das línguas em perigo no mundo*. Brasília: UNESCO, 2019.
- WALSH, C. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- WEI, L. (org.). *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2000.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.