

**DIÁLOGO,
INTERCULTURALIDADE E
EMANCIPAÇÃO NAS
AMAZÔNIAS:
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO
FREIRE PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA E
RIBEIRINHA EM RORAIMA**

**DIALOGUE, INTERCULTURALITY, AND EMANCIPATION IN THE AMAZON:
PAULO FREIRE'S CONTRIBUTIONS TO INDIGENOUS AND RIVERINE
SCHOOL EDUCATION IN RORAIMA**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 08/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786168064](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786168064)

Roberta Souza de Oliveira¹

Laines Lima Bonfim²

Geovane Costa Silva³

Priscila Sebastião Abrao⁴

Valéria Keury Lima Mota⁵

Kevin Carlos Oliveira dos Reis⁶

John Kelps da Silva Furtado⁷

Rosilene da Silva Souza⁸

Ana Paula de Menezes Lima Frazão⁹

Manuela Silva Machado¹⁰

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições de Paulo Freire e de Pereira para a compreensão da educação escolar indígena e ribeirinha nas Amazônias, com ênfase no estado de Roraima. Parte-se da seguinte questão: como as categorias diálogo, emancipação, território, interculturalidade e currículo situado podem orientar práticas e políticas educacionais comprometidas com os direitos, as línguas, as culturas e os conhecimentos dos povos indígenas e das comunidades ribeirinhas? Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e interpretativa, baseada em obras de Paulo Freire, na produção de Pereira sobre o Festejo Intercultural do Canauanim, o êxodo dos ribeirinhos do Baixo Rio Branco, a construção de um currículo ribeirinho e os estudos recentes publicados na Revista Tópicos, além de marcos normativos da educação escolar indígena. A análise demonstra que a escola amazônica se torna emancipadora quando abandona a lógica de adaptação cultural e reconhece os sujeitos como produtores de conhecimentos, memória, territorialidade e projetos coletivos. Nos textos de Pereira, a interculturalidade não se reduz à celebração abstrata da diversidade: envolve disputa curricular, protagonismo comunitário, formação docente específica e enfrentamento das assimetrias entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Nos estudos sobre o Baixo Rio Branco, território, transporte, trabalho, água, floresta e acesso à escolarização aparecem como dimensões inseparáveis do currículo. Conclui-se que as experiências indígenas e ribeirinhas não devem ser homogeneizadas, embora compartilhem o desafio de construir escolas com as comunidades, e não apenas para elas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Ribeirinha; Paulo Freire; Interculturalidade; Currículo; Roraima.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Paulo Freire and Pereira to the understanding of Indigenous and riverine school education in the Amazon, with emphasis on the state of Roraima, Brazil. It addresses the following question: how can dialogue, emancipation, territory, interculturality, and situated curriculum guide educational practices and policies committed to the rights, languages, cultures, and knowledge systems of Indigenous peoples and riverine communities? Methodologically, this is a qualitative, interpretive bibliographic and documentary study based on Paulo Freire's works; Pereira's studies on the Intercultural Festival of Canauanim, the migration of riverine populations from the Lower Rio Branco, the construction of a riverine curriculum, and recent articles published in *Revista Tópicos*; as well as Brazilian legal frameworks for Indigenous school education. The analysis shows that Amazonian schools become emancipatory when they reject cultural adaptation as their central purpose and recognize communities as producers of knowledge, memory, territoriality, and collective projects. In Pereira's work, interculturality is not an abstract celebration of diversity; it involves curricular disputes, community protagonism, specific teacher education, and the confrontation of asymmetries between scientific and traditional knowledge. Studies on the Lower Rio Branco reveal that territory, transportation, work, water, forest, and access to schooling are inseparable dimensions of curriculum. The article concludes that Indigenous and riverine experiences must not be homogenized, although both share the challenge of building schools with communities rather than merely for them.

Keywords: Indigenous School Education; Riverine Education; Paulo Freire; Interculturality; Curriculum; Roraima.

1. INTRODUÇÃO

As Amazônias constituem um conjunto diverso de territórios, povos, línguas, memórias e modos de produzir a existência. A forma plural não é apenas uma escolha retórica: ela impede que a região seja reduzida a uma unidade natural, a uma paisagem homogênea ou a uma periferia distante dos centros de decisão. A vida amazônica é constituída por experiências indígenas, ribeirinhas, quilombolas, camponesas, extrativistas, urbanas e fronteiriças, atravessadas por desigualdades, disputas territoriais, circulação de pessoas, relações comunitárias e múltiplos conhecimentos sobre a água, a floresta e a terra. Em consequência, pensar a educação na região exige interrogar que sujeitos, conhecimentos e projetos de sociedade são reconhecidos pelo currículo e quais permanecem invisibilizados.

A escola foi introduzida em muitos territórios indígenas e tradicionais como parte de projetos de catequização, integração e assimilação. Seu formato, seus tempos, suas disciplinas e suas linguagens foram frequentemente definidos fora das comunidades, tendo como referência uma ideia universalizante de conhecimento e de civilização. A história da educação escolar indígena brasileira mostra, contudo, que os povos originários se apropriaram da escola, confrontaram sua herança colonial e passaram a reivindicá-la como espaço de afirmação linguística, cultural, política e territorial. Esse deslocamento é fundamental: a passagem de uma escola destinada a adaptar os indígenas à sociedade dominante para uma escola indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural não decorreu de concessão espontânea do Estado, mas do protagonismo dos movimentos indígenas e de seus professores (BANIWA, 2006; GRUPIONI, 2013).

Em contextos ribeirinhos, a escolarização também foi marcada pela distância entre as políticas centralizadas e as condições concretas

das comunidades. No Baixo Rio Branco, em Roraima, a oferta educacional se relaciona a longos deslocamentos fluviais, à dispersão das localidades, às dinâmicas das cheias e vazantes, às atividades de pesca, agricultura e extrativismo, à fragilidade do transporte e à concentração das etapas mais avançadas da educação básica em poucas comunidades. A escola não pode ser analisada separadamente dessas condições, pois o acesso, a permanência e o currículo são dimensões que se cruzam na vida cotidiana. Os estudos de Pereira e Nogueira (2015) e Pereira (2019) demonstram que a insuficiência educacional não é apenas um problema administrativo; ela interfere na permanência das famílias no território, nas trajetórias juvenis e na continuidade das comunidades.

É nesse campo de problemas que o pensamento de Paulo Freire se mostra fecundo. O diálogo, para Freire, não é uma técnica de aula nem uma forma superficial de participação. Trata-se de uma condição ética e política da educação, porque reconhece educadores e educandos como sujeitos históricos capazes de ler e transformar o mundo. A educação libertadora se opõe à concepção bancária, na qual conteúdos são depositados em estudantes desconsiderados em sua experiência social. Em vez disso, propõe uma relação rigorosa entre conhecimento, realidade, palavra e ação. Ao definir o diálogo como “exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 79), Freire estabelece uma base para pensar escolas que escutem as comunidades e transformem seus problemas concretos em objetos de estudo, reflexão e intervenção.

O diálogo proposto neste artigo aproxima Paulo Freire das produções de Abraão Jacinto Pereira. A trajetória intelectual de Pereira articula Educação do Campo, educação indígena,

interculturalidade, currículo, movimentos sociais e territorialidades amazônicas. Seu artigo sobre o Festejo Intercultural do Canaúanim analisa uma experiência Wapixana em que escola e comunidade participam da divulgação e recriação cultural (PEREIRA; BERNARDES, 2018). O estudo sobre o êxodo dos ribeirinhos do Baixo Rio Branco evidencia a relação entre ausência de políticas públicas, limitação da escolarização e deslocamento das famílias (PEREIRA; NOGUEIRA, 2015). A dissertação de mestrado aprofunda a defesa de um currículo construído a partir dos saberes, das vozes e das necessidades das comunidades ribeirinhas (PEREIRA, 2019). Mais recentemente, os artigos publicados na Revista Tópicos atualizam o debate sobre educação escolar indígena, interculturalidade, saberes tradicionais, inclusão e dispersão territorial das escolas do Campo em Roraima (PEREIRA et al., 2026a; PEREIRA et al., 2026b).

Diante desse conjunto, o problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira as categorias diálogo, emancipação, interculturalidade, território e currículo, presentes em Paulo Freire e nas produções de Pereira, contribuem para pensar a educação escolar indígena e ribeirinha em Roraima? O objetivo geral é analisar essas contribuições e suas implicações para o currículo, a formação docente, a relação escola-comunidade e as políticas educacionais. Especificamente, busca-se: discutir a educação escolar indígena como direito e campo de disputa; examinar a interculturalidade crítica na experiência do Canaúanim e na revisão publicada na Revista Tópicos; interpretar os estudos sobre o Baixo Rio Branco como crítica à desterritorialização curricular; e propor princípios para uma formação docente amazônica comprometida com o protagonismo dos povos.

A tese defendida é que a educação emancipadora nas Amazônias depende de uma dupla ruptura. A primeira é com a escola assimilacionista, que considera as diferenças culturais como obstáculos a serem corrigidos. A segunda é com o currículo descontextualizado, que separa conhecimento escolar, território, trabalho, memória, língua e participação comunitária. Essa ruptura não significa recusar o conhecimento científico ou limitar o ensino ao cotidiano imediato. Significa construir mediações que permitam aos estudantes acessar conhecimentos amplos sem serem obrigados a negar seus próprios modos de conhecer. A escola indígena e a escola ribeirinha têm especificidades que não podem ser dissolvidas numa categoria genérica de escola amazônica; entretanto, ambas revelam que o direito à educação só se realiza plenamente quando os sujeitos participam da definição das finalidades, dos conteúdos, dos tempos e das práticas de sua formação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo resulta de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, orientada pela interpretação crítica das relações entre educação, cultura, território e emancipação. A pesquisa bibliográfica permite analisar conceitos e argumentos já elaborados, estabelecer aproximações entre autores e identificar continuidades, tensões e lacunas no campo investigado. A dimensão documental envolve a leitura de normas que instituem direitos educacionais específicos para os povos indígenas e de trabalhos acadêmicos que registram experiências e dados sobre Roraima. Não se pretende realizar uma revisão sistemática exaustiva de toda a literatura nacional, mas construir uma síntese teórico-analítica

centrada nas obras que sustentam o problema proposto (SEVERINO, 2016).

O corpus principal é composto por Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia e Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire; pelo artigo sobre o Festejo Intercultural do Canaúanim, de Pereira e Bernardes (2018); pelo trabalho sobre a migração de ribeirinhos do Baixo Rio Branco, de Pereira e Nogueira (2015); pela dissertação Desafios e lutas para construção de um currículo para os povos ribeirinhos, de Pereira (2019); e por dois artigos de 2026 publicados na Revista Tópicos. O primeiro sistematiza estudos sobre educação escolar indígena, interculturalidade e saberes tradicionais; o segundo analisa indicadores da educação especial nas escolas do Campo dos quinze municípios de Roraima, permitindo ampliar a reflexão sobre território, dispersão e inclusão (PEREIRA et al., 2026a; PEREIRA et al., 2026b).

Também foram considerados documentos normativos: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 11.645/2008, o Decreto nº 6.861/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012. Esses documentos são analisados como conquistas jurídico-políticas, mas não como garantia automática de transformação da realidade. A distância entre direito formal e efetivação concreta é uma questão central neste estudo. A existência de normas sobre línguas maternas, processos próprios de aprendizagem, participação comunitária e organização territorial não elimina, por si só, a precariedade de infraestrutura, a rotatividade docente, a insuficiência de materiais específicos ou a permanência de currículos monoculturais.

A análise foi organizada por núcleos temáticos: diálogo e emancipação; educação escolar indígena e direito à diferença; interculturalidade e protagonismo; currículo ribeirinho e territorialidade; formação docente e políticas públicas. Em cada núcleo, as contribuições de Freire são colocadas em diálogo com as pesquisas de Pereira, evitando uma aplicação mecânica da teoria freiriana. A realidade amazônica não aparece como ilustração de conceitos produzidos em outro lugar, mas como espaço que interroga, amplia e concretiza esses conceitos. A interpretação adota a compreensão de que o conhecimento social é situado e de que a análise qualitativa deve considerar os sentidos, as relações e os contextos nos quais as práticas educacionais se produzem (MINAYO, 2014).

Uma precaução metodológica importante consiste em não equiparar povos indígenas e comunidades ribeirinhas. Há diferenças históricas, jurídicas, territoriais, linguísticas e cosmológicas decisivas entre esses sujeitos coletivos. A aproximação realizada não pretende criar uma identidade única, mas examinar questões comuns produzidas pela relação desigual com o Estado e com modelos escolares externos: a luta pela participação comunitária, a necessidade de currículos territorializados, o reconhecimento dos saberes tradicionais e a formação de professores capazes de atuar em contextos específicos. A comparação, portanto, é relacional e não assimiladora.

2.1. Síntese das Obras de Pereira Mobilizadas na Análise

Obra	Objeto	Abordagem	Contribuição ao artigo
Pereira; Nogueira	Migração dos ribeirinhos do	História oral	Relaciona limitação de serviços

(2015)	Baixo Rio Branco		educacionais, êxodo e desterritorialização.
Pereira; Bernardes (2018)	Festejo Intercultural do Canaúanim	Observação e pesquisa bibliográfica	Análise escola-comunidade, cultura Wapixana e interculturalidade vivida.
Pereira (2019)	Currículo das escolas ribeirinhas	Pesquisa qualitativa etnográfica	Defende currículo produzido a partir dos saberes, ambientes e vozes comunitárias.
Pereira et al. (2026a)	Educação Escolar Indígena e saberes tradicionais	Revisão integrativa	Sistematiza desafios de formação, currículo, identidade e protagonismo indígena.
Pereira et al. (2026b)	Educação especial nas escolas do Campo de Roraima	Pesquisa quantitativa documental	Evidencia dispersão territorial e concentração de serviços especializados.

Fonte: elaboração própria com base nas obras analisadas.

3. PAULO FREIRE: DIÁLOGO, LEITURA DO MUNDO E EMANCIPAÇÃO

A pedagogia freiriana parte da compreensão de que a educação é uma prática humana e política. Não existe neutralidade na escolha dos conteúdos, na organização da palavra, na definição de quem ensina, de quem aprende e de quais experiências são consideradas legítimas. A educação pode reproduzir relações de opressão quando naturaliza desigualdades e silencia os sujeitos; pode, igualmente, contribuir para a formação crítica quando transforma a realidade em

problema, promove a participação e articula reflexão e ação. A oposição entre educação bancária e educação problematizadora sintetiza essa disputa. Na primeira, o estudante é tratado como recipiente; na segunda, é reconhecido como sujeito do conhecimento, sem que isso elimine o papel formativo e a responsabilidade intelectual do professor (FREIRE, 1987).

A palavra verdadeira, em Freire, envolve práxis. Pronunciar o mundo significa compreendê-lo criticamente e participar de sua transformação. Esse princípio tem enorme relevância para contextos nos quais a escola foi usada para substituir línguas, desqualificar conhecimentos e impor uma identidade nacional homogênea. Quando uma criança indígena percebe que sua língua não pode ser usada na escola, ou quando um estudante ribeirinho não encontra no currículo qualquer relação com os rios, os ciclos ambientais e o trabalho comunitário, não ocorre apenas uma ausência temática. Produz-se uma mensagem política: determinados mundos não possuem valor acadêmico. A pedagogia dialógica rompe com essa hierarquia ao reconhecer que toda leitura da palavra se relaciona à leitura do mundo.

A valorização da experiência não implica espontaneísmo. Freire insiste no rigor, na pesquisa, na curiosidade epistemológica e na responsabilidade docente. Sua conhecida afirmação de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47) não elimina os conhecimentos sistematizados; exige que sejam ensinados de forma a permitir compreensão, criação e posicionamento. Em uma escola indígena, isso significa que a matemática, as ciências, a história e as linguagens podem dialogar com sistemas próprios de contagem, classificação, territorialidade, memória e comunicação. Em uma escola ribeirinha, significa relacionar conceitos científicos às

experiências com águas, pesca, agricultura, navegação, saúde, alimentação, economia e conservação ambiental.

O diálogo freiriano não se reduz a ouvir opiniões ao final de decisões já tomadas. Ele requer participação na produção do próprio processo educativo. Uma escola que consulta a comunidade apenas para legitimar um currículo previamente definido mantém a verticalidade sob aparência democrática. O diálogo supõe que a experiência dos sujeitos tenha capacidade de alterar objetivos, materiais, calendário, avaliação e modos de ensinar. Esse ponto aproxima Freire da defesa contemporânea da gestão comunitária da educação escolar indígena e da construção coletiva de projetos político-pedagógicos. A comunidade não deve ser tratada como público externo, mas como sujeito educativo.

A emancipação, por sua vez, não é um estado individual alcançado por esforço isolado. Trata-se de um processo histórico e coletivo de conscientização, organização e transformação das condições que produzem opressão. Essa concepção impede que a escola amazônica seja avaliada apenas pela adaptação dos estudantes às exigências externas. A aprendizagem é indispensável, mas seu sentido deve incluir a capacidade de compreender direitos, defender o território, participar da vida comunitária, circular por diferentes conhecimentos e enfrentar preconceitos. A educação que oferece mobilidade individual ao custo do afastamento cultural pode ampliar oportunidades e, simultaneamente, aprofundar processos de negação identitária. A perspectiva freiriana exige que o acesso ao conhecimento fortaleça, e não destrua, a condição de sujeito coletivo.

Em Educação como prática da liberdade, Freire (2011) associa democracia à participação e à superação da cultura do silêncio. Essa relação é especialmente importante para povos historicamente representados por outros. A escola emancipadora precisa criar condições para que estudantes, professores, anciãos, lideranças, famílias e organizações produzam suas próprias narrativas sobre a história, o território e o futuro. Isso não significa construir uma visão única dentro das comunidades, como se nelas não houvesse conflitos, diferenças geracionais e disputas. Significa assegurar que essas questões sejam debatidas a partir do direito à voz e da capacidade política dos sujeitos.

O pensamento freiriano também ajuda a evitar duas armadilhas. A primeira é o tecnicismo, que apresenta metodologias padronizadas como respostas universais, sem considerar as relações sociais e culturais nas quais o ensino ocorre. A segunda é o romantismo, que transforma culturas indígenas e ribeirinhas em imagens estáticas, puras e isoladas. O diálogo crítico reconhece que as culturas são históricas, que incorporam tecnologias, linguagens e relações novas, e que os próprios povos decidem como negociar essas transformações. Em vez de exigir autenticidade congelada, a educação deve fortalecer a autonomia para selecionar, ressignificar e produzir conhecimentos.

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIREITO, DIFERENÇA E APROPRIAÇÃO DA ESCOLA

A Constituição Federal de 1988 rompeu juridicamente com a orientação integracionista ao reconhecer aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas. No campo

educacional, o artigo 210 assegura o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. A LDB aprofundou esse reconhecimento ao atribuir ao poder público o dever de desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural, fortalecer práticas socioculturais e línguas, manter programas de formação de pessoal especializado e produzir materiais didáticos específicos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

O Decreto nº 6.861/2009 introduziu a organização da educação escolar indígena por territórios etnoeducacionais, buscando articular sistemas de ensino, povos, organizações e instituições formadoras a partir de referências territoriais e socioculturais, e não apenas de limites administrativos municipais ou estaduais. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 definiu diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e reafirmou princípios como especificidade, bilinguismo ou multilinguismo, interculturalidade, participação comunitária, autonomia e organização própria. Esses marcos revelam que a diferença não é concessão periférica; é parte constitutiva do direito à educação (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012).

Entretanto, a existência de garantias legais convive com a persistência de estruturas escolares padronizadas. Currículos centralizados, calendários inflexíveis, materiais didáticos genéricos, avaliações externas descontextualizadas, contratação temporária e insuficiência de formação específica podem reduzir a interculturalidade a um princípio formal. Em alguns casos, a cultura aparece apenas em eventos, datas comemorativas, danças ou artesanato, sem alterar a lógica epistemológica do currículo. A escola continua organizada a partir de uma hierarquia na qual o conhecimento ocidental ocupa o centro e os saberes indígenas funcionam como complemento decorativo.

A distinção entre educação indígena e educação escolar indígena é importante. A educação indígena é mais ampla: envolve processos comunitários de formação, transmissão de conhecimentos, cuidados, trabalho, espiritualidade, parentesco, narrativas, rituais e relações com o território. A educação escolar indígena é uma instituição específica, historicamente externa, que pode ser apropriada e transformada pelos povos. A escola não substitui a educação comunitária, mas deve estabelecer com ela relações de respeito, reciprocidade e colaboração. Quando se apresenta como único lugar legítimo de conhecimento, a escola enfraquece redes formativas existentes; quando reconhece outros educadores e espaços, amplia suas possibilidades pedagógicas (BANIWA, 2006).

A apropriação da escola pelos povos indígenas envolve a formação e a carreira de professores indígenas, a presença das línguas no ensino, a produção de materiais autorais, a participação das organizações, a gestão comunitária e a construção de currículos próprios. Grupioni (2013) demonstra que a formação de professores indígenas constitui espaço de intensa produção cultural e política. Não se trata apenas de habilitar docentes para aplicar um programa nacional, mas de formar intelectuais capazes de transitar entre conhecimentos, pesquisar suas comunidades, atuar nas organizações e intervir nas políticas públicas.

Bergamaschi (2007) observa que as comunidades indígenas recriam a instituição escolar, produzindo modos próprios de relação entre conhecimento, tempo e coletividade. Essa recriação não é simples adaptação do calendário ou tradução de conteúdos para uma língua indígena. Ela pode transformar a própria concepção de ensino, reconhecendo aprendizagem pela observação, participação, convivência intergeracional e experiência territorial. A escola

diferenciada só se realiza quando a diferença reorganiza o centro do projeto pedagógico.

A Lei nº 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do Ensino Fundamental e Médio, acrescenta outra dimensão ao debate. A educação escolar indígena diz respeito às escolas e aos povos indígenas, enquanto a temática indígena no currículo nacional é responsabilidade de todo o sistema educacional. A primeira demanda especificidade e autonomia; a segunda exige combater estereótipos na sociedade mais ampla. Confundir essas dimensões pode produzir dois erros: imaginar que o assunto indígena pertence apenas às escolas indígenas ou transferir para elas a responsabilidade de educar a sociedade não indígena sobre o racismo e a história do país (BRASIL, 2008).

Em Roraima, onde diferentes povos vivem em terras indígenas, cidades, comunidades fronteiriças e redes de circulação regional, a educação escolar indígena ocupa lugar estratégico. A pluralidade linguística e cultural, a presença de cursos de formação indígena e a atuação histórica dos movimentos de professores tornam o estado um espaço significativo de produção de experiências. Ao mesmo tempo, persistem conflitos territoriais, discriminação, limitações de infraestrutura e tensões entre políticas gerais e projetos comunitários. É nesse contexto que a produção de Pereira oferece uma leitura situada da interculturalidade.

5. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, SABERES TRADICIONAIS E PROTAGONISMO

A interculturalidade pode assumir sentidos distintos. Em uma acepção funcional, promove convivência e tolerância sem questionar as relações de poder que hierarquizam culturas e conhecimentos. Nessa perspectiva, a escola acrescenta conteúdos sobre diversidade, mas preserva intacta a estrutura monocultural. A interculturalidade crítica, por outro lado, investiga as condições históricas que produziram desigualdade, colonialidade, racismo e subalternização epistêmica. Seu objetivo não é apenas incluir o diferente em um sistema já pronto, mas transformar as relações entre os sujeitos e os modos de produzir conhecimento (WALSH, 2009).

Candau (2008) destaca que a educação intercultural precisa articular igualdade e diferença. A igualdade de direitos não pode ser confundida com homogeneização, e a valorização das diferenças não pode justificar desigualdades ou isolamento. Essa tensão é central para a educação escolar indígena. Todos os estudantes têm direito ao conhecimento, à infraestrutura, à continuidade dos estudos e à formação profissional; contudo, a garantia desses direitos deve respeitar línguas, territórios, formas de organização e projetos de futuro. Uma política que oferece o mesmo formato escolar a todos pode produzir desigualdade justamente por ignorar condições e necessidades diferentes.

Os saberes tradicionais não são conjuntos de informações folclóricas sobre plantas, animais ou rituais. Eles integram sistemas de conhecimento relacionados à memória, à espiritualidade, à ética, à organização social, às práticas produtivas e às relações com seres humanos e não humanos. Sua presença no currículo não pode depender apenas de equivalências com disciplinas ocidentais. O diálogo de saberes precisa reconhecer que diferentes

epistemologias fazem perguntas, constroem evidências e atribuem sentidos de modos próprios. Isso não impede comparação, investigação e crítica; exige, porém, que uma forma de conhecimento não seja definida previamente como universal e as demais como crenças inferiores.

A revisão integrativa publicada por Pereira et al. (2026a) sistematizou 28 estudos sobre educação escolar indígena, interculturalidade e saberes tradicionais. Os resultados foram organizados em cinco eixos: formação de professores e licenciaturas interculturais; ensino de áreas específicas; experiências pedagógicas e etnográficas; identidade, diferença e direitos; e fundamentos político-teóricos da interculturalidade. A síntese aponta avanços institucionais, mas também evidencia lacunas curriculares, precariedade na formação específica e assimetrias persistentes entre conhecimentos escolares e saberes indígenas.

Ao concluir que a valorização dos saberes depende de “interculturalidade crítica e do fortalecimento do protagonismo indígena” (PEREIRA et al., 2026a, p. 1), o artigo desloca a discussão de uma simples inclusão temática para a redistribuição de poder. Protagonismo significa participação indígena na formulação de políticas, currículos, materiais, pesquisas e avaliações. Não basta estudar os povos indígenas; é necessário reconhecer suas autorias, suas organizações e seus intelectuais como produtores do campo educacional.

A presença de saberes tradicionais no currículo também envolve decisões sobre autoria e proteção. Conhecimentos comunitários não são recursos livres que a escola ou pesquisadores podem retirar de seus contextos. Há saberes públicos, saberes restritos,

conhecimentos associados a responsabilidades específicas e práticas que não devem ser transformadas em conteúdo sem consentimento. Uma educação intercultural ética precisa discutir quem pode ensinar, em que circunstâncias, com que finalidade e como registrar o conhecimento. A participação de anciãos, especialistas e lideranças deve ocorrer com reconhecimento, respeito e condições adequadas, evitando a exploração simbólica da comunidade.

A interculturalidade crítica exige ainda o combate ao racismo institucional. Materiais que representam indígenas apenas no passado, atividades que tratam a diversidade como fantasia, proibição ou desvalorização das línguas, comentários depreciativos e expectativas acadêmicas reduzidas são formas de violência educacional. A escola precisa desenvolver práticas de identificação e enfrentamento dessas situações. A Lei nº 11.645/2008 oferece uma base, mas sua efetivação depende de formação docente, revisão de materiais e diálogo com produções indígenas contemporâneas.

Outro desafio é a relação com as tecnologias. Uma visão romantizada pode imaginar que o uso de celulares, redes sociais, vídeos ou equipamentos eletrônicos ameaça automaticamente a identidade indígena. A questão é mais complexa. Povos e comunidades utilizam tecnologias para comunicação, ensino, mobilização, registro linguístico e defesa territorial. A interculturalidade envolve capacidade de apropriação crítica, e não isolamento. O problema central não é o contato entre culturas, mas a desigualdade de poder, a imposição e a perda de autonomia sobre as escolhas.

6. AS CONTRIBUIÇÕES DE PEREIRA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

A produção de Pereira sobre a educação indígena parte de uma experiência localizada: o Festejo Intercultural do Canauanim, realizado em território Wapixana, com participação de escolas, comunidade, visitantes e povos de diferentes localidades. O estudo descreve práticas culturais, esportivas, artísticas, culinárias, ambientais e religiosas, interpretando o evento como espaço educativo. Essa escolha é relevante porque amplia a noção de pedagogia. A educação não se limita à sala de aula; ocorre na participação comunitária, no encontro entre gerações, na preparação dos alimentos, nas danças, na produção de artesanato, nos jogos e na organização coletiva (PEREIRA; BERNARDES, 2018).

O artigo começa reconhecendo uma contradição histórica: “A escola em uma comunidade indígena em si já é uma contradição à cultura” (PEREIRA; BERNARDES, 2018, p. 179). A formulação não significa que a escola seja necessariamente incompatível com a vida indígena, mas recorda que sua introdução esteve ligada a projetos de adaptação à sociedade ocidental. A questão central passa a ser como ressignificar essa instituição para que ela atue na promoção da interculturalidade e na valorização cultural. A escola deixa de ser compreendida como estrutura neutra e passa a ser analisada em sua historicidade.

No Canauanim, a parceria entre escola e comunidade aparece como condição da experiência educativa. Professores e estudantes não são apenas espectadores do festejo; colaboram com sua realização e aprendem em contato com atividades coletivas. A comunidade, por sua vez, não é convidada para ocupar um espaço escolar

previamente organizado, porque o próprio evento produz um território pedagógico compartilhado. Essa relação ajuda a pensar o projeto político-pedagógico das escolas indígenas: a participação comunitária deve atravessar o planejamento, o currículo e a avaliação, e não se limitar a eventos ocasionais.

Pereira e Bernardes (2018) também apresentam uma visão dinâmica da identidade. A presença de futebol, forró, equipamentos de som e outras referências não indígenas não é interpretada automaticamente como perda cultural. Os autores afirmam que “ninguém deixa sua identidade por conhecer uma nova cultura” (PEREIRA; BERNARDES, 2018, p. 185). A frase permite superar a ideia de que culturas só permanecem vivas quando isoladas. O que precisa ser analisado é a capacidade de decisão da comunidade, os sentidos atribuídos às incorporações e as relações de poder presentes nos intercâmbios.

Essa abordagem aproxima-se da concepção freiriana de cultura como criação humana e campo de transformação. Os sujeitos não recebem a cultura de forma passiva; produzem, selecionam e recriam práticas. A escola intercultural pode contribuir para esse processo quando promove reflexão sobre as origens, os significados e os efeitos das mudanças. Em vez de policiar uma autenticidade definida por observadores externos, deve fortalecer a autonomia comunitária e a consciência histórica.

O Festejo também evidencia o valor da linguagem não escrita. Danças, grafismos, objetos, músicas, gestos, alimentos e rituais comunicam conhecimentos. Uma escola organizada apenas em torno do texto escrito e da exposição verbal empobrece as possibilidades formativas e pode desqualificar linguagens centrais

para a vida comunitária. A educação escolar indígena requer práticas multimodais, pesquisa com a comunidade, produção audiovisual, documentação linguística e experiências no território, sempre respeitando regras culturais sobre registro e divulgação.

O texto de 2018 possui limites próprios de uma pesquisa de observação vinculada a um evento específico, mas oferece uma contribuição importante: demonstra que interculturalidade pode ser vivida em práticas comunitárias, e não apenas definida em documentos. A análise recente de Pereira et al. (2026a) amplia essa intuição ao situá-la numa produção científica mais extensa. A passagem da experiência localizada para a revisão integrativa revela continuidade temática: a preocupação com a valorização dos saberes, a formação docente e o protagonismo indígena.

Na revisão de 2026, a interculturalidade é apresentada como problema curricular, formativo, epistemológico e político. Isso impede que a educação escolar indígena seja reduzida a uma modalidade administrativa. O desafio envolve a organização das licenciaturas interculturais, o ensino de disciplinas específicas, a afirmação identitária, a produção de materiais e as políticas públicas. Ao reunir estudos publicados entre 1999 e 2026, o artigo mostra que a ampliação do reconhecimento legal não eliminou a subalternização dos conhecimentos indígenas (PEREIRA et al., 2026a).

A contribuição de Pereira pode, portanto, ser compreendida em três movimentos. Primeiro, a defesa da cultura como prática viva e coletiva, exemplificada pelo Canaúanim. Segundo, a crítica à escola como instrumento histórico de adaptação e a aposta em sua ressignificação intercultural. Terceiro, a afirmação de que a

transformação depende do protagonismo indígena e da revisão das relações entre epistemologias. Esses movimentos dialogam com Freire porque colocam a educação no campo da práxis: leitura crítica da história, participação e produção coletiva de alternativas.

7. OS RIBEIRINHOS DO BAIXO RIO BRANCO: TERRITÓRIO, ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO

Os estudos de Pereira sobre os ribeirinhos do Baixo Rio Branco oferecem outra entrada para compreender a educação nas Amazônias. O território pesquisado abrange comunidades localizadas ao longo do rio, marcadas por deslocamentos fluviais, relações com a pesca, agricultura, extrativismo e redes de comércio. A distância dos centros urbanos, a distribuição desigual dos serviços públicos e a redução de oportunidades educacionais aparecem como elementos que influenciam a migração. O território não é apenas cenário físico; é conjunto de relações sociais, econômicas, culturais e afetivas.

No artigo sobre o êxodo rural, Pereira e Nogueira (2015) utilizam relatos orais de migrantes do Baixo Rio Branco que passaram a viver em Caracaraí. A pesquisa mostra que os deslocamentos foram motivados por fatores diversos, mas a ausência de políticas nas áreas de educação, saúde, transporte e produção ocupa lugar central. A migração não é apresentada como decisão puramente individual nem como consequência natural da modernização. Ela se insere em processos históricos de reordenamento regional e concentração de serviços.

A oferta limitada das etapas escolares aparece como fator direto de saída das famílias. Os autores registram que “A Educação é o

principal motivo das famílias que migram do Baixo Rio Branco” (PEREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 13). Essa afirmação revela uma contradição: a educação, concebida como direito e possibilidade de desenvolvimento, pode produzir desterritorialização quando só é acessível fora das comunidades. Jovens e famílias precisam escolher entre permanecer no território e continuar os estudos, transformando uma política insuficiente em mecanismo de expulsão.

A dissertação de Pereira (2019) desloca a análise da oferta para o currículo. O autor investiga comunidades do Baixo Rio Branco e defende uma escola ribeirinha que respeite particularidades culturais e articule conhecimentos científicos, legislação, Educação do Campo e saberes comunitários. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico considera vozes de professores, estudantes, pais, lideranças e moradores. Esse procedimento tem afinidade com a perspectiva freiriana: a comunidade não é apenas objeto descrito, mas fonte de interpretação sobre os problemas e possibilidades da escola.

A formulação “a partir dos saberes desses povos” (PEREIRA, 2019, p. 6) sintetiza o deslocamento epistemológico proposto. Partir dos saberes não significa terminar neles ou limitar o currículo ao que já é conhecido. Significa reconhecer que a produção de novos conhecimentos precisa estabelecer relação com a experiência, as perguntas e os modos de vida dos estudantes. Um currículo que começa negando o mundo do educando produz distância e desinteresse; um currículo que transforma esse mundo em ponto de partida pode ampliar a compreensão e criar novas possibilidades de ação.

Pereira identifica ambientes e práticas que podem ampliar a produção de conhecimento: “rio, floresta, roça, casa de farinha e a própria comunidade” (PEREIRA, 2019, p. 84). Esses espaços não substituem a escola, mas questionam a ideia de que o ensino só ocorre entre paredes. O rio pode ser estudado em suas dimensões geográficas, históricas, biológicas, econômicas e linguísticas. A casa de farinha articula técnicas, matemática, química, trabalho, memória e cooperação. A roça envolve conhecimentos sobre solo, ciclos, sementes, alimentação e territorialidade. A comunidade é fonte de história oral, práticas políticas, conflitos e redes de solidariedade.

A concepção de currículo ribeirinho apresentada na dissertação não propõe uma coleção de temas locais adicionados às disciplinas. Trata-se de reorganizar as relações entre conhecimento e vida. Pereira (2019) sustenta que a escola deve contribuir para a formação de cidadãos ribeirinhos, respeitar valores culturais e enfrentar mecanismos de discriminação e negação. O currículo é, portanto, uma política cultural: pode legitimar a identidade e a participação ou reforçar a ideia de que o sucesso escolar depende do abandono do território.

A infraestrutura e o transporte são dimensões curriculares porque interferem no tempo, na frequência, na segurança e nas possibilidades pedagógicas. A ausência de transporte fluvial regular limita o acesso; a rotatividade de professores dificulta projetos de continuidade; a concentração do Ensino Médio obriga deslocamentos; a falta de comunicação restringe formação e acompanhamento. Não é suficiente recomendar práticas contextualizadas se os profissionais não possuem condições de

permanência, planejamento e pesquisa. O currículo situado exige política de Estado.

A relação entre educação, trabalho e sustentabilidade também aparece de forma central. As comunidades dependem dos recursos da água e da floresta, e as práticas econômicas são atravessadas por problemas de escoamento, intermediação comercial, turismo e regulação ambiental. A escola pode promover investigação sobre essas questões, articulando conhecimentos científicos e saberes locais, sem assumir uma função instrumental de treinamento para o mercado. A formação deve possibilitar compreender as cadeias econômicas, os direitos territoriais, os impactos ambientais e as alternativas comunitárias.

A expressão currículo “produzido pelo homem ribeirinho” (PEREIRA, 2019, p. 98) deve ser lida como defesa da autoria dos sujeitos do território. Em linguagem contemporânea, essa autoria inclui mulheres, jovens, crianças, pescadores, agricultores, extrativistas, professores, lideranças e diferentes grupos presentes nas comunidades. A construção curricular precisa representar essa pluralidade interna e evitar que uma única voz seja tratada como totalidade. A participação democrática não elimina conflitos; cria procedimentos para que sejam reconhecidos e trabalhados.

O artigo de Pereira et al. (2026b), embora trate especificamente da educação especial nas escolas do Campo de Roraima, reforça a importância da leitura territorial. Os dados mostram que 684 estudantes da educação especial estavam no Campo, distribuídos em 233 escolas, enquanto a maior parte dos registros de atendimento especializado se concentrava na capital. A diferença entre a proporção de matrículas e a quantidade de escolas revela

uma rede territorialmente dispersa, com unidades pequenas e distantes. Esse cenário afeta também comunidades indígenas e ribeirinhas, nas quais a inclusão precisa considerar transporte, formação, línguas, acessibilidade e modelos de apoio adequados ao território.

A análise da dispersão impede que indicadores estaduais sejam interpretados de forma abstrata. Uma razão numérica aparentemente suficiente entre profissionais e estudantes pode esconder horas de deslocamento, ausência de atendimento local ou concentração dos serviços. A territorialização das políticas exige informações desagregadas, escuta das comunidades e formas de colaboração entre redes. A inclusão não pode significar retirar o estudante de sua comunidade para acessar apoio; deve organizar recursos que garantam participação e aprendizagem na escola próxima, sem reduzir a qualidade.

8. CONVERGÊNCIAS E DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E RIBEIRINHA

A aproximação entre educação escolar indígena e educação ribeirinha precisa ser conduzida com cuidado. Os povos indígenas possuem direitos originários, identidades étnicas, línguas, organizações e territorialidades específicas, reconhecidas constitucionalmente. As comunidades ribeirinhas constituem populações tradicionais com trajetórias diversas, geralmente organizadas em torno dos rios, das atividades de subsistência e de relações comunitárias. Não existe uma equivalência jurídica ou cultural entre esses grupos. A homogeneização produziria nova forma de apagamento.

Apesar das diferenças, é possível identificar problemas relacionais comuns. Em ambos os contextos, a escola foi frequentemente organizada a partir de modelos externos, com pouca participação local. Os currículos tendem a privilegiar referências urbanas e nacionais, desconsiderando conhecimentos territoriais. A precariedade de infraestrutura e a rotatividade docente comprometem a continuidade. Os estudantes podem enfrentar discriminação quando circulam em espaços urbanos. A concentração de etapas e serviços produz deslocamentos e enfraquece vínculos comunitários. Esses pontos não tornam as experiências idênticas, mas indicam a necessidade de políticas territorializadas.

Outra convergência é o papel da comunidade como sujeito educativo. No Canauanim, o festejo articula escola, práticas culturais e participação intergeracional. No Baixo Rio Branco, os ambientes de trabalho e convivência oferecem conhecimentos que podem sustentar pesquisas e projetos curriculares. Em ambos, a escola amplia sua relevância quando reconhece outros espaços e educadores. Essa abertura não pode ser confundida com transferência da responsabilidade estatal para as comunidades. A colaboração comunitária deve complementar, orientar e transformar a escola, enquanto o Estado permanece responsável por financiamento, infraestrutura, profissionais e garantia de direitos.

A relação com o território também é convergente, embora assuma significados próprios. Para os povos indígenas, território envolve ancestralidade, cosmologia, reprodução física e cultural, direitos originários e autonomia. Para as comunidades ribeirinhas, os rios, lagos, florestas, roças e áreas de uso coletivo estruturam trabalho, mobilidade e pertencimento. Em ambos os casos, desterritorializar o

currículo significa separar a educação das condições concretas de existência. Um currículo territorializado não ensina apenas sobre o lugar; ajuda a compreender as relações políticas e econômicas que o transformam.

A interculturalidade assume intensidade diferente nos dois campos. Na educação escolar indígena, constitui princípio legal e político relacionado ao diálogo entre sistemas de conhecimento e à afirmação dos povos. Na educação ribeirinha, a interculturalidade pode contribuir para compreender encontros entre saberes tradicionais, conhecimentos científicos, culturas urbanas e identidades amazônicas, mas a Educação do Campo e a educação das populações tradicionais fornecem o marco principal. É importante utilizar conceitos sem apagar a história específica de cada luta.

Freire permite construir a ponte teórica sem dissolver diferenças. O diálogo começa pelo reconhecimento do outro como sujeito, e não pela imposição de uma identidade comum. A unidade política pode ser construída em torno da defesa de direitos, da democratização curricular e do combate à opressão, preservando a diversidade dos projetos coletivos. Assim, a educação amazônica emancipadora não é um modelo único, mas uma orientação ética: produzir escola com os povos, a partir de suas vozes e em relação crítica com conhecimentos amplos.

9. FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS AMAZÔNIAS

A formação docente é um dos principais pontos de encontro entre as reflexões de Freire e Pereira. Professores que atuam em contextos indígenas e ribeirinhos não podem ser formados apenas para aplicar

livros, sequências e avaliações padronizadas. Precisam desenvolver capacidade de pesquisa, escuta, planejamento contextualizado, trabalho coletivo e análise das relações de poder. A formação deve articular conhecimentos pedagógicos, disciplinares, territoriais, históricos, linguísticos e interculturais.

Na educação escolar indígena, a formação de professores indígenas é condição para a autonomia pedagógica. As licenciaturas interculturais representam conquista importante, pois possibilitam formação superior relacionada às línguas, às comunidades e aos projetos dos povos. Entretanto, a expansão institucional não garante, por si, currículos decoloniais. Pereira et al. (2026a) identificam tensões persistentes entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais nos cursos e escolas. As universidades precisam rever calendários, processos de seleção, reconhecimento de conhecimentos, acompanhamento territorial e formas de autoria acadêmica.

Professores não indígenas que trabalham em escolas indígenas também necessitam formação específica e compromisso ético. Não basta dominar técnicas gerais ou demonstrar boa intenção. É necessário conhecer a história dos povos, aprender a escutar, respeitar protocolos comunitários, reconhecer a autoridade dos professores indígenas e atuar sem ocupar espaços de protagonismo que não lhes pertencem. A interculturalidade exige disposição para aprender e para questionar privilégios epistêmicos.

Nas escolas ribeirinhas, a formação deve incluir conhecimentos sobre Educação do Campo, organização comunitária, história regional, mobilidade fluvial, segurança, relações socioambientais e metodologias de pesquisa do território. A alta rotatividade de

professores, identificada nos estudos de Pereira (2019), enfraquece a continuidade. Políticas de contratação e formação precisam favorecer permanência, vínculos com as comunidades e planejamento de longo prazo. Uma oficina ocasional não substitui condições de trabalho.

A pedagogia freiriana contribui ao definir o professor como pesquisador de sua prática. A curiosidade epistemológica transforma problemas cotidianos em questões de investigação. Em vez de levar respostas prontas sobre o rio, a floresta ou a cultura, o professor pode construir projetos com estudantes e especialistas comunitários, comparar conhecimentos, registrar mudanças, produzir mapas, narrativas, gráficos e materiais bilíngues. O rigor nasce da relação entre pergunta, método, evidência e reflexão, e não do afastamento da realidade.

A formação também precisa preparar para a educação inclusiva em territórios dispersos. O estudo de Pereira et al. (2026b) mostra que a capilaridade das escolas do Campo contrasta com a concentração de serviços especializados. Professores devem ser apoiados por equipes, recursos acessíveis e formação continuada, sem receber individualmente toda a responsabilidade pela inclusão. Em comunidades indígenas, a avaliação e o apoio precisam considerar línguas e contextos culturais para evitar diagnósticos inadequados ou barreiras produzidas pela própria escola.

Outro eixo é a produção de materiais. Materiais específicos não devem ser simples traduções de livros nacionais. Podem incluir histórias locais, mapas comunitários, registros de línguas, conhecimentos ambientais, biografias de lideranças, calendários, práticas matemáticas, arte e literatura. A autoria deve ser coletiva e

reconhecida. A tecnologia pode apoiar edição, áudio, vídeo e circulação, desde que a comunidade controle o que pode ser publicado.

A avaliação da aprendizagem precisa acompanhar essa transformação. Provas exclusivamente escritas e padronizadas podem ignorar oralidade, bilinguismo, aprendizagem prática e trabalho coletivo. Isso não significa eliminar critérios ou reduzir expectativas. Significa utilizar instrumentos variados e adequados aos objetivos: portfólios, projetos, apresentações, observações, produções bilíngues, registros de campo e avaliações escritas contextualizadas. A avaliação deve informar a aprendizagem, não punir a diferença.

Por fim, a formação docente precisa incluir dimensão política. Professores atuam em sistemas marcados por decisões sobre financiamento, currículo, carreira e território. Compreender legislação, participar de conselhos, dialogar com movimentos e produzir dados são práticas profissionais. A neutralidade diante da negação de direitos favorece a permanência das desigualdades. A ética freiriana não exige partidarização da aula, mas compromisso com a dignidade, a democracia e o direito dos sujeitos de dizer sua palavra.

10. PRINCÍPIOS PARA CURRÍCULOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS TERRITORIALIZADAS

A análise desenvolvida permite formular princípios para orientar currículos e políticas educacionais nas Amazônias. O primeiro é o protagonismo comunitário. Projetos pedagógicos, calendários, materiais e prioridades de formação devem ser construídos com

participação efetiva dos povos e comunidades. A consulta precisa ocorrer antes das decisões e possuir capacidade de modificá-las. Em escolas indígenas, esse princípio se relaciona à autodeterminação e aos direitos específicos; em escolas ribeirinhas, à gestão democrática e à Educação do Campo.

O segundo princípio é a territorialidade. Planejar a educação exige conhecer distâncias, rotas, meios de transporte, sazonalidades, línguas, distribuição das escolas, atividades produtivas e redes de serviços. O território deve orientar o financiamento e a organização da oferta. Políticas baseadas apenas no número de matrículas tendem a penalizar comunidades pequenas e dispersas, porque ignoram os custos e a necessidade de manter escolas próximas. O direito à escola não pode depender de concentração populacional.

O terceiro princípio é a interculturalidade crítica. A presença de conteúdos culturais não é suficiente quando a estrutura curricular continua hierarquizando conhecimentos. É necessário criar espaços de diálogo entre epistemologias, reconhecer autores indígenas e comunitários, revisar materiais e combater práticas racistas. O conhecimento científico deve ser ensinado com rigor, mas sem ser apresentado como única forma racional de compreender o mundo. A comparação entre sistemas pode ampliar a aprendizagem quando ocorre com respeito e contextualização.

O quarto princípio é o bilinguismo ou multilinguismo nas comunidades em que as línguas indígenas são utilizadas. A língua não é apenas instrumento de comunicação; organiza memória, categorias e relações. Políticas linguísticas escolares precisam considerar diagnóstico comunitário, formação de professores, materiais, alfabetização e continuidade do uso em diferentes etapas.

A presença da língua materna somente nos primeiros anos pode produzir transição para o monolinguismo e perda de funções sociais.

O quinto princípio é a integração entre acesso, permanência e currículo. O direito não se realiza com matrícula formal. Transporte, alimentação, moradia estudantil quando necessária, conectividade, infraestrutura, atendimento especializado, materiais e estabilidade docente interferem diretamente na aprendizagem. Os estudos do Baixo Rio Branco mostram que a ausência de continuidade escolar pode impulsionar a migração; os indicadores de educação especial mostram que a dispersão territorial exige organização diferenciada dos apoios (PEREIRA; NOGUEIRA, 2015; PEREIRA et al., 2026b).

O sexto princípio é a formação e valorização dos profissionais. Carreiras, concursos específicos, formação inicial intercultural, acompanhamento em serviço e condições de permanência são fundamentais. Em escolas indígenas, deve-se fortalecer a presença e a liderança de professores indígenas. Em comunidades ribeirinhas, é necessário favorecer profissionais vinculados ao território e reduzir a rotatividade. A formação deve ser organizada em colaboração com instituições públicas, movimentos e comunidades.

O sétimo princípio é a pesquisa comunitária. Escolas podem desenvolver inventários linguísticos, histórias de vida, cartografias sociais, estudos ambientais, documentação de práticas produtivas e análise de problemas locais. Esses trabalhos precisam observar consentimento, proteção de conhecimentos e devolutiva. A pesquisa não deve extrair informações para benefício exclusivo de instituições externas. Seu resultado deve fortalecer a comunidade e alimentar o currículo.

O oitavo princípio é a avaliação contextualizada e democrática. Sistemas de avaliação podem produzir informações importantes, mas não devem substituir a análise qualitativa da realidade. Indicadores precisam ser desagregados por território, localização, povo, etapa e condições de oferta, respeitando proteção de dados. A participação comunitária na interpretação dos resultados evita conclusões que culpabilizem estudantes e escolas por desigualdades estruturais.

O nono princípio é a articulação intersetorial. Educação, saúde, transporte, comunicação, cultura, assistência, meio ambiente e política territorial estão conectados. No Baixo Rio Branco, o acesso à escola depende da mobilidade e da infraestrutura; em terras indígenas, proteção territorial e saúde influenciam diretamente a vida escolar. A articulação, contudo, não pode diluir responsabilidades. Cada órgão deve assumir suas atribuições em pactos transparentes.

O décimo princípio é a continuidade das políticas. Projetos dependentes de gestões, contratos temporários ou ações pontuais não transformam estruturas. A educação escolar indígena e ribeirinha necessita planejamento plurianual, financiamento estável, acompanhamento público e mecanismos de controle social. O protagonismo das organizações e comunidades é essencial para proteger conquistas diante de mudanças administrativas.

Esses princípios não constituem receita universal. Cada povo e comunidade deve definir prioridades, ritmos e formas de implementação. Sua finalidade é estabelecer critérios éticos e políticos: participação, território, equidade, reconhecimento epistêmico, formação, inclusão e responsabilidade estatal. A

flexibilidade pedagógica não pode servir como justificativa para oferecer menos; deve permitir oferecer de modo mais adequado e com qualidade social.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre Paulo Freire e Abraão Jacinto Pereira permite compreender a educação nas Amazônias como prática cultural, territorial e política. Em Freire, o diálogo rompe com a verticalidade da educação bancária e reconhece os sujeitos como capazes de pronunciar e transformar o mundo. Nas pesquisas de Pereira, essa orientação ganha concretude nas experiências Wapixana do Canaüanim e nas comunidades ribeirinhas do Baixo Rio Branco. Cultura, escola, território, trabalho, memória e movimentos sociais aparecem como dimensões inseparáveis da formação.

A educação escolar indígena conquistou reconhecimento jurídico como específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária. Todavia, a distância entre norma e prática permanece significativa. Currículos monoculturais, formação insuficiente, materiais genéricos e relações assimétricas entre saberes limitam a efetivação dos direitos. A revisão de Pereira et al. (2026a) evidencia que o desafio não está apenas em incluir conteúdos tradicionais, mas em fortalecer o protagonismo indígena e transformar as relações epistemológicas e políticas da escola.

O estudo sobre o Festejo Intercultural do Canaüanim mostra que a educação ocorre na vida comunitária e que a identidade se fortalece por meio da participação, da memória e da recriação cultural. O contato com outras culturas não produz automaticamente perda identitária; o ponto decisivo é a autonomia dos povos para conduzir

essas relações. A escola pode contribuir quando se integra à comunidade sem substituir suas formas próprias de educação.

Nos estudos sobre o Baixo Rio Branco, a insuficiência da escolarização e dos serviços públicos participa dos processos de migração. A defesa de um currículo ribeirinho questiona a escola urbana reproduzida no território e propõe conhecimentos relacionados às águas, à floresta, à roça, à casa de farinha, à pesca, à história e às lutas comunitárias. A contextualização, nesse caso, não é simplificação do conhecimento, mas construção de mediações entre saberes locais, ciência, direitos e transformação social.

A aproximação entre educação indígena e ribeirinha não autoriza homogeneização. Os povos indígenas possuem direitos, línguas, cosmologias e formas de organização específicas; as comunidades ribeirinhas têm trajetórias próprias como populações tradicionais. A convergência encontra-se na crítica aos modelos escolares externos e na defesa de políticas construídas com os sujeitos. O diálogo freiriano oferece uma base para essa unidade na diversidade.

Conclui-se que uma educação emancipadora em Roraima precisa ser territorializada, intercultural, inclusiva e comunitária. Isso implica fortalecer professores indígenas, garantir formação específica para todos os profissionais, produzir materiais autorais, organizar transporte e apoio especializado conforme a dispersão, reconhecer linguagens e espaços formativos e assegurar participação nas decisões. A escola não deve exigir que estudantes abandonem seus territórios e identidades para acessar o conhecimento. Seu desafio é ampliar mundos sem silenciar aqueles que os educandos já habitam.

A contribuição de Pereira reside justamente em produzir conhecimento a partir de Roraima e de sujeitos amazônicos, articulando pesquisa, experiência e compromisso com a educação pública. Seus trabalhos revelam que a reflexão acadêmica ganha força quando retorna às comunidades como instrumento de visibilidade, crítica e formulação de alternativas. Nessa perspectiva, citar Freire e Pereira não pode ser exercício ornamental. Significa assumir o diálogo como método, a emancipação como horizonte e o protagonismo dos povos como condição da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil. *Proposições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PEREIRA, Abraão Jacinto et al. Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: desafios para a valorização dos saberes tradicionais. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, p. 1-27, 2026a. DOI: 10.70773/revistatopicos/784397916.

PEREIRA, Abraão Jacinto et al. Entre a dispersão territorial e a inclusão escolar: desigualdades na Educação Especial do Campo nos municípios de Roraima (2024). *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, p. 1-22, 2026b. DOI: 10.70773/revistatopicos/784874607.

PEREIRA, Abraão Jacinto; BERNARDES, Roseli. O festejo intercultural do Canauanim: um veículo de divulgação, fortalecimento e manutenção da cultura Wapixana em Roraima. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 179-191, abr./jun. 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.33513.

PEREIRA, Abraão Jacinto; NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes. Êxodo rural: a migração de ribeirinhos do Baixo Rio Branco para a cidade de Caracaraí na década de 1990. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 3.; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO, 5.; JORNADA DO HISTEDBR, 13., 2015, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: UFSCar, 2015. p. 1-16.

Disponível

em:

<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/2-educacao-no-campo-e-politicas->

[publicas/e2t19-exodo-rural-a-migracao-de-ribeirinhos-do.pdf](#). Acesso em: 27 jul. 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto. Desafios e lutas para construção de um currículo para os povos ribeirinhos: uma análise crítica da realidade da educação no Baixo Rio Branco. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2021/05/13.-DISSERTACAO-ABRAAO-JACINTO-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

¹ Licenciada em Pedagogia – Instituto Federal de Roraima - IFRR. Rio de Janeiro/Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0450-4624>

² Licenciada em Pedagogia – Instituto Federal de Roraima - IFRR. Boa Vista/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1352-7225>

³ Licenciado em Pedagogia – Instituto Federal de Roraima - IFRR. Iracema/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7901-0565>

⁴ Licenciada em Pedagogia – Instituto Federal de Roraima - IFRR. Normandia/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4396-5820>

⁵ Especialista em Edc. Especial e Inclusiva – FAVENI. Licenciado em Pedagogia – Instituto Federal de Roraima - IFRR. Ipanguaçu/Rio Grande do Norte/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0273-7534>

⁶ MBA em Gestão de Pessoas – UNOPAR. Especialista em Matemática Orientada a Computação – UNOPAR. Licenciado em Matemática, Serviço Social e Administração – UNOPAR. Engenheiro Mecânico – IFBA. Simões Filho/Bahia/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0468-1820>

⁷ Especialista em Matemática e Física pela Faculdade Iguaçu - EDUCAMINAS. Licenciado em Matemática - UFRR. Licenciado em Pedagogia - IFRR. São João do Baliza/Roraima/Brasil. E-mail: jhonkelpes1@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9896-6805>

⁸ Licenciada em Pedagogia – Instituto Federal de Roraima - IFRR. Mucajai/ Roraima /Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2415-9005>

⁹ Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4050-0117>

¹⁰ Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR.
Iracema/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para
visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5061-1154>