

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Campus Sorocaba
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Departamento de Geografia Turismo e Humanidades

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA COMUNIDADE DE QUERARI:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA FRONTEIRA
BRASIL - COLÔMBIA**

Franz Rodrigues Lana

Sorocaba- SP
2026

Franz Rodrigues Lana

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA COMUNIDADE DE QUERARI:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA FRONTEIRA
BRASIL - COLÔMBIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado na
Universidade Federal de São Carlos, para conclusão
do curso de Graduação de licenciatura em
Geografia.

Orientador: Prof.Dr. Gilberto Cunha Franca

Sorocaba- SP
2026

FOLHA DE APROVAÇÃO

Franz Rodrigues Lana

Educação Escolar Indígena na Comunidade de Querari: Práticas Pedagógicas e
Desafios no Contexto de Fronteira Brasil-Colômbia

Trabalho de conclusão de curso apresentado na
Universidade Federal de São Carlos, para
conclusão do curso de Graduação de licenciatura
em Geografia. Sorocaba, 08 de julho de 2026.

Orientador

Dr. Gilberto Cunha Franca
UFSCar

Examinador(a)

Dr. Geraldo Tadeu Souza
UFSCar

Examinador(a)

Dra. Neusa de Fátima Mariano
UFSCar

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram, guiaram meus passos e me deram a possibilidade de acreditar que a educação e o respeito às nossas origens são transformadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de toda a caminhada acadêmica, por me sustentar nos momentos mais difíceis e nunca permitir que eu desistisse dos meus sonhos, renovando minha fé e esperança a cada etapa.

À minha família, meu mais profundo reconhecimento. Mesmo quando distantes fisicamente, estiveram sempre presentes em pensamento, apoio e incentivo, sendo a base fundamental para que eu seguisse firme nesta jornada desafiadora.

Aos meus pais, Maria Olga Gonçalves Rodrigues e Maurício Teles Lana, deixo minha eterna gratidão pelo amor incondicional, pela educação, pelos ensinamentos e por nunca medirem esforços para me apoiar, acreditando em mim até quando eu mesmo duvidei. Tudo o que conquistei até aqui devo a vocês. À minha companheira, Maria dos Anjos Benes Silvestre, e ao nosso filho, Frank William Benes Silvestre, meu eterno agradecimento. Ela, por todo carinho, compreensão, paciência e por ser uma verdadeira parceira, incentivando-me a continuar nos momentos mais difíceis; ele, por ser minha maior motivação, minha força diária e inspiração para buscar ser melhor a cada dia. Ambos são minha base emocional e o sentido mais bonito desta conquista.

Ao meu orientador, Professor Dr. Gilberto Cunha Franca, agradeço pela paciência, dedicação e orientação durante toda a construção deste trabalho, contribuindo de forma essencial para minha formação acadêmica. A todos os professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, pelo conhecimento compartilhado, pelas experiências em sala de aula e pela contribuição direta na minha formação no curso de Licenciatura em Geografia – ensinamentos que levarei para toda a vida.

Aos familiares e amigos, que mesmo distantes ou presentes, sempre torceram por mim, apoiaram e incentivaram, tornando essa caminhada mais leve e possível. Cada palavra, gesto e incentivo fizeram diferença.

Por fim, minha profunda gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a concretização deste sonho uma conquista que vai além da academia, representando uma vitória.

" A educação escolar é um direito, mas tem que ser do jeito indígena. Então, não é qualquer escola, não é qualquer educação escolar, mas uma educação escolar então que respeite as culturas, as línguas, as tradições, sobretudo os conhecimentos indígenas"

(Gersem Baniwa)

RESUMO

A educação escolar indígena constitui um importante instrumento para a valorização das identidades culturais, da preservação dos conhecimentos tradicionais e da garantia dos direitos educacionais dos povos originários. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os desafios da educação escolar indígena na comunidade de Querari, pertencente ao povo Kubeo, localizada na região do Alto Uaupés, na fronteira entre Brasil e Colômbia. A pesquisa buscou compreender como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição articulam os saberes tradicionais aos conhecimentos escolares, considerando as especificidades territoriais, culturais e sociais da comunidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico fundamentou-se em estudos sobre educação escolar indígena, interculturalidade, territorialidade, práticas pedagógicas e organização sociocultural dos povos indígenas da Amazônia, utilizando obras de autores como Gersem Baniwa, Clarice Cohn, Vera Maria Candau, Catherine Walsh, Rogério Haesbaert, Milton Santos, Diego Pedroso e outros pesquisadores da temática. Os resultados evidenciaram que a escola indígena desempenha papel essencial na preservação da língua, da memória coletiva e dos conhecimentos tradicionais do povo Kubeo, configurando-se como espaço de fortalecimento da identidade cultural e de construção de uma educação intercultural. Também foram identificados desafios relacionados ao isolamento geográfico, às limitações de infraestrutura, às dificuldades de acesso às políticas públicas e à necessidade de maior valorização das práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos tradicionais. Conclui-se que a educação escolar indígena em Querari constitui um espaço de resistência cultural, produção de conhecimentos e fortalecimento territorial, contribuindo para a formação das novas gerações sem romper com os valores, a cultura e a identidade do povo Kubeo. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre educação escolar indígena em territórios de fronteira e para subsidiar futuras pesquisas e políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação diferenciada

Palavras-chave: Educação escolar indígena; povo Kubeo; práticas pedagógicas; interculturalidade; fronteira Brasil-Colômbia; território.

ABSTRACT

Indigenous school education is an important instrument for valuing cultural identities, preserving traditional knowledge, and guaranteeing the educational rights of native peoples. In this context, the present study aimed to analyze the pedagogical practices and challenges of indigenous school education in the Querari community, belonging to the Kubeo people, located in the Alto Uaupés region, on the border between Brazil and Colombia. The research sought to understand how the educational practices developed at the Nossa Senhora da Imaculada Conceição Indigenous State School articulate traditional knowledge with school knowledge, considering the territorial, cultural, and social specificities of the community. Methodologically, this is a qualitative research approach, of an exploratory and descriptive nature, developed through bibliographic and documentary research. The theoretical framework was based on studies about indigenous school education, interculturality, territoriality, pedagogical practices, and the sociocultural organization of indigenous peoples in the Amazon, using works by authors such as Gersem Baniwa, Clarice Cohn, Vera Maria Candau, Catherine Walsh, Rogério Haesbaert, Milton Santos, Diego Pedroso, and other researchers on the subject. The results showed that the indigenous school plays an essential role in preserving the language, collective memory, and traditional knowledge of the Kubeo people, configuring itself as a space for strengthening cultural identity and building intercultural education. Challenges related to geographic isolation, infrastructure limitations, difficulties in accessing public policies, and the need for greater appreciation of pedagogical practices based on traditional knowledge were also identified. It is concluded that indigenous school education in Querari constitutes a space of cultural resistance, knowledge production, and territorial strengthening, contributing to the formation of new generations without breaking with the values, culture, and identity of the Kubeo people. This study is expected to contribute to broadening discussions on indigenous school education in border territories and to support future research and public policies aimed at strengthening differentiated education.

Keywords: Indigenous school education; Kubeo people; pedagogical practices; interculturality; Brazil-Colombia border; territory.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE QUERARI.....	31
FIGURA 2:FRONTEIRA BRASIL–COLÔMBIA.....	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E INTERCULTURAIS	16
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TERRITÓRIOS DE FRONTEIRA	19
2.3 GEOGRAFIA DA FRONTEIRA E DA EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO, LUGAR E MULTITERRITORIALIDADE	23
3 CAPÍTULO 2 - DIREITOS E CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO	27
3.1 CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA E DIREITOS INDÍGENAS	27
3.2 CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE INDÍGENA DE QUERARI: LOCALIZAÇÃO, TERRITÓRIO E CONTEXTO DA FRONTEIRA BRASIL-COLÔMBIA.....	29
3.3 O POVO KUBEO: IDENTIDADE, ORGANIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E TRANSMISSÃO DOS SABERES TRADICIONAIS	33
4 METODOLOGIA	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXO A - ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NOSSA SENHORA DA IMACULADA CONCEIÇÃO EM QUERARI	47
ANEXO B - COTIDIANO E AMBIENTE DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE DE QUERARI	47

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena constitui um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo concebida como um processo educativo específico, diferenciado, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitário, fundamentado na valorização das identidades, das línguas, dos conhecimentos tradicionais e das formas próprias de organização dos povos indígenas. Entretanto, a concretização desses princípios ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente em territórios de fronteira, onde as dinâmicas sociais, culturais, políticas e territoriais tornam os processos educativos ainda mais complexos.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como tema a educação escolar indígena na comunidade de Querari, pertencente ao povo Kubeo (Kubéwa ou Pamiwa), localizada na região do Alto Uaupés, na fronteira entre Brasil e Colômbia, tendo como foco de investigação a Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Parte-se do entendimento de que a escola indígena ultrapassa a função de instituição responsável apenas pela transmissão de conteúdos escolares, constituindo-se como um espaço de resistência cultural, fortalecimento identitário, preservação da memória coletiva e mediação entre diferentes sistemas de conhecimentos. Trata-se de um ambiente em que os saberes tradicionais dialogam continuamente com os conhecimentos científicos e com as políticas públicas educacionais, produzindo experiências marcadas por tensões, negociações e processos de ressignificação.

A comunidade indígena de Querari está situada em uma das regiões de maior diversidade étnica e linguística da Amazônia, caracterizada por intensas relações interculturais e pela circulação constante entre os territórios brasileiro e colombiano. Essa localização geográfica confere à comunidade características singulares, uma vez que a vida cotidiana é marcada por fluxos transfronteiriços que ultrapassam os limites político-administrativos estabelecidos pelos Estados nacionais. Conforme destaca Pedroso (2019), compreender os povos indígenas do Alto Uaupés exige um olhar atento às especificidades históricas, sociais e territoriais das comunidades que habitam essa região, como os grupos Yumerawa e Yúrimawa presentes na cabeceira do rio Querari, cuja organização

social evidencia formas particulares de ocupação do território, de parentesco e de produção cultural.

O povo Kubeo integra o complexo sociocultural do sistema Uaupés/Pira-Paraná, formado por aproximadamente dezessete povos indígenas articulados por redes de parentesco, intercâmbios cerimoniais, relações de reciprocidade e narrativas cosmológicas compartilhadas. Diferentemente de outras etnias da região, os Kubeo preservam uma tradição linguística própria e mantêm práticas socioculturais fortemente fundamentadas na oralidade, na transmissão intergeracional dos conhecimentos, nas narrativas míticas, nas atividades produtivas tradicionais e na organização comunitária. Embora sua população seja numericamente reduzida em território brasileiro, estimada em cerca de 565 pessoas, na Colômbia ultrapassa quatro mil indivíduos, evidenciando uma territorialidade ancestral que antecede e transcende as fronteiras políticas contemporâneas.

Além de sua riqueza sociocultural, a comunidade de Querari enfrenta desafios estruturais significativos que repercutem diretamente sobre a educação escolar. O difícil acesso por via fluvial, as grandes distâncias dos centros urbanos, as limitações de infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e as dificuldades de comunicação impõem obstáculos permanentes ao funcionamento da escola. Soma-se a isso a condição geopolítica da fronteira internacional, marcada pela presença do 2º Pelotão Especial de Fronteira, pela circulação constante entre Brasil e Colômbia e pela convivência cotidiana entre diferentes idiomas, legislações, instituições e cosmologias. Essas características fazem da escola indígena um espaço singular de produção territorial, onde diferentes racionalidades coexistem e se articulam na construção do processo educativo.

Apesar dessas dificuldades, a escola também se configura como um importante espaço de fortalecimento da identidade Kubeo. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas incorporam elementos da cultura local, valorizando a oralidade, as narrativas ancestrais, os conhecimentos sobre os rios, a floresta, os ciclos naturais, os rituais tradicionais, o manejo dos alimentos e os processos coletivos de aprendizagem desenvolvidos nos espaços comunitários. Dessa forma, a escola assume uma função que ultrapassa o currículo formal, tornando-se um instrumento de

preservação da língua, da memória coletiva e dos modos próprios de produção do conhecimento.

Considerando esse contexto, esta pesquisa busca compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição articulam os conhecimentos tradicionais do povo Kubeo aos conteúdos escolares previstos pelas políticas educacionais brasileiras, analisando de que maneira o contexto territorial da fronteira Brasil-Colômbia influencia os processos de ensino e aprendizagem. Pretende-se identificar as estratégias utilizadas pelos professores indígenas para integrar os saberes tradicionais ao currículo formal, caracterizar os desafios estruturais, geográficos e políticos que interferem no cotidiano escolar, compreender como a comunidade percebe a escola enquanto espaço de fortalecimento cultural e analisar o Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI), verificando em que medida incorpora os princípios da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e comunitária previstos na legislação brasileira.

A problemática que orienta esta investigação emerge da necessidade de compreender como se estabelecem as relações entre educação, cultura e território em um contexto marcado por intensa interculturalidade e por múltiplas fronteiras. Assim, a pesquisa procura responder à seguinte questão: como as práticas pedagógicas da Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição articulam os saberes tradicionais do povo Kubeo aos conhecimentos escolares no contexto territorial da fronteira Brasil-Colômbia, no Alto Uaupés?

A relevância deste estudo fundamenta-se tanto em sua contribuição científica quanto em sua importância social e comunitária. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa amplia as discussões sobre educação escolar indígena, interculturalidade e Geografia da Educação, ao compreender a escola como espaço de produção territorial, construção de identidades e fortalecimento das territorialidades indígenas. Conforme discutem Candau (2016), Fleuri (2001), Walsh (2009), Santos (2010), Haesbaert (2020), Almeida (2012), Baniwa (2019),

Cohn (2018), Bartolomé (2006), Milton Santos (2000) e Cavalcanti (2019), pensar a educação indígena implica reconhecer os diferentes sistemas de conhecimento, as relações de poder presentes nos processos educativos e a necessidade de construção de práticas pedagógicas interculturais comprometidas

com a autonomia dos povos originários.

No âmbito social, a pesquisa busca valorizar, registrar e fortalecer as experiências educativas construídas pela própria comunidade de Querari, oferecendo subsídios para que professores, lideranças e famílias possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e planejar ações futuras fundamentadas nas necessidades e potencialidades locais. Trata-se, portanto, de uma investigação comprometida com a valorização dos conhecimentos tradicionais e com a produção de um conhecimento científico que dialogue com as epistemologias indígenas, contribuindo para o fortalecimento da educação escolar indígena em territórios de fronteira.

Além disso, esta pesquisa possui uma dimensão pessoal que fortalece seu compromisso ético e metodológico. Como pesquisador indígena pertencente ao povo Kubeo e originário do território do Alto Uaupés, minha relação com a comunidade de Querari ultrapassa os limites da investigação acadêmica, sendo marcada por vínculos históricos, culturais e territoriais. Essa condição possibilita desenvolver a pesquisa a partir de um olhar interno, comprometido com o respeito às formas próprias de organização, aos saberes tradicionais e às demandas da comunidade, favorecendo a construção de um conhecimento compartilhado e socialmente comprometido.

Dessa maneira, o presente estudo pretende contribuir para o fortalecimento da educação escolar indígena, ampliando as reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em territórios indígenas de fronteira e evidenciando como a escola pode constituir-se simultaneamente como espaço de resistência cultural, produção territorial, interculturalidade e reafirmação da identidade do povo Kubeo.

2 CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E INTERCULTURAIS

A educação escolar indígena no Brasil é resultado de um longo processo histórico de transformações políticas, sociais e culturais. Durante o período colonial, a escolarização dos povos indígenas esteve vinculada às ações missionárias e às políticas assimilacionistas do Estado, cujo objetivo principal era promover a integração dos indígenas à sociedade nacional, desconsiderando suas línguas, culturas e formas próprias de organização social. Nesse contexto, a escola constituiu-se como instrumento de dominação cultural, contribuindo para a perda de conhecimentos tradicionais e para o enfraquecimento das identidades indígenas (Baniwa, 2019).

A partir da Constituição Federal de 1988, esse cenário passou por mudanças significativas ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos e assegurar o respeito às suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e formas próprias de aprendizagem. A Constituição rompeu com a lógica integracionista predominante até então e inaugurou um novo paradigma baseado no reconhecimento da diversidade cultural e na garantia da autonomia dos povos originários (Brasil, 1988).

Esse avanço foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)¹, que estabelece, em seu artigo 78, que a educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária, assegurando a valorização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. Além disso, o artigo 79 determina que a União apoiará técnica e financeiramente programas destinados ao fortalecimento da educação indígena, respeitando as especificidades socioculturais de cada povo (Brasil, 1996).

¹ O Artigo 78 da LDB estabelece que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O Artigo 79 determina que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, assegurando-lhes materiais didáticos específicos e a valorização de suas culturas e línguas maternas.

Na perspectiva da educação intercultural, a escola indígena não deve ser compreendida apenas como um espaço destinado à transmissão de conteúdos curriculares estabelecidos pelo Estado. Conforme argumenta Candau (2016), a interculturalidade pressupõe o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, reconhecendo que as relações entre culturas são marcadas por desigualdades históricas que precisam ser problematizadas. Assim, a escola torna-se um espaço de negociação cultural, onde diferentes saberes coexistem e podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Da mesma forma, Fleuri (2001) afirma que a educação intercultural ultrapassa o simples reconhecimento da diversidade cultural, exigindo a construção de relações fundamentadas no respeito mútuo, na participação e no diálogo permanente entre diferentes grupos sociais. Para o autor, a interculturalidade representa uma proposta política e pedagógica capaz de enfrentar as desigualdades produzidas historicamente pelas relações de poder entre culturas dominantes e culturas tradicionalmente marginalizadas.

Essa perspectiva também é defendida por Walsh (2009), ao afirmar que a interculturalidade crítica deve ser compreendida como um processo de transformação social que questiona as estruturas coloniais ainda presentes nas instituições educacionais. Segundo a autora, uma educação intercultural não consiste apenas na inclusão de conteúdos indígenas no currículo, mas na valorização das epistemologias próprias dos povos originários e na construção de novas formas de produção do conhecimento, capazes de romper com a lógica eurocêntrica que historicamente orientou os sistemas escolares latino-americanos.

Nesse sentido, a escola indígena assume papel estratégico na preservação das identidades culturais e no fortalecimento das territorialidades indígenas. Baniwa (2019) destaca que a educação escolar indígena deve contribuir para a autonomia dos povos, fortalecendo suas organizações sociais, suas línguas, seus conhecimentos tradicionais e sua capacidade de dialogar com a sociedade envolvente sem abrir mão de seus próprios modos de existir. Para o autor, a escola não deve substituir os processos tradicionais de ensino e aprendizagem existentes nas comunidades, mas atuar como um espaço complementar de formação.

Cohn (2018) também ressalta que os processos educativos indígenas extrapolam os limites físicos da escola. Nas comunidades, a aprendizagem ocorre de forma contínua por meio da convivência, da oralidade, da participação nas

atividades coletivas, da observação dos mais velhos e da transmissão intergeracional dos conhecimentos. Dessa forma, a escola deve reconhecer que o currículo indígena está profundamente relacionado às práticas cotidianas, aos rituais, às atividades produtivas, às narrativas míticas e às relações estabelecidas com o território.

Sob a perspectiva geográfica, compreender a educação escolar indígena exige reconhecer que a escola também é um espaço de produção territorial. Santos (2000) afirma que o território é constituído pelas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e o espaço vivido, sendo continuamente produzido pelas práticas culturais, econômicas e políticas. Assim, a escola indígena não representa apenas uma estrutura física implantada pelo Estado, mas um lugar onde identidades, territorialidades e formas próprias de conhecimento são permanentemente construídas e reconstruídas.

Essa compreensão é ampliada por Haesbaert (2020), ao discutir o conceito de multiterritorialidade. Segundo o autor, diferentes territórios podem coexistir sobre um mesmo espaço físico, sendo produzidos por distintas relações de pertencimento, poder e identidade. Nas comunidades indígenas localizadas em áreas de fronteira, como Querari, essa realidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que as práticas sociais, culturais e educacionais são influenciadas simultaneamente pelos contextos brasileiro e colombiano, produzindo formas específicas de organização territorial e escolar.

No campo da Geografia da Educação, Cavalcanti (2019) destaca que os espaços escolares são produzidos pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e o território onde vivem. A escola, portanto, deve ser compreendida como um espaço geográfico que expressa identidades, práticas culturais, relações de poder e processos de construção da cidadania. No caso das escolas indígenas, essa dimensão territorial assume importância ainda maior, pois a educação está diretamente vinculada à preservação do território, da memória coletiva, da língua e dos conhecimentos ancestrais.

Dessa forma, a educação escolar indígena representa muito mais do que uma política pública educacional. Trata-se de um instrumento de fortalecimento cultural, afirmação identitária e garantia dos direitos coletivos dos povos originários. No contexto da comunidade indígena de Querari, compreender as práticas pedagógicas implica reconhecer que ensinar e aprender constituem processos

profundamente relacionados à cultura, ao território, à oralidade, às cosmologias e às formas próprias de produção do conhecimento do povo Kubeo. Assim, a escola torna-se um espaço de diálogo entre diferentes epistemologias, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de transitar entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares sem romper com sua identidade cultural.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TERRITÓRIOS DE FRONTEIRA

A educação escolar indígena na Amazônia apresenta características que a diferenciam das demais modalidades de ensino existentes no país. A diversidade étnica, linguística e cultural presente na região exige que os processos educativos estejam articulados às formas tradicionais de organização social, às práticas culturais e aos conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades indígenas. Nesse contexto, a escola assume funções que ultrapassam a transmissão de conteúdos curriculares, tornando-se um espaço de fortalecimento das identidades coletivas, preservação das línguas originárias e valorização dos saberes ancestrais (Luciano, 2006).

Na região do Alto Rio Negro, onde está localizada a comunidade de Querari, convivem dezenas de povos indígenas pertencentes a diferentes famílias linguísticas. Essa diversidade faz com que os processos educativos ocorram em permanente diálogo entre distintas culturas, exigindo práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada povo. Segundo Cabalzar (2010), a educação escolar indígena nessa região somente alcança seus objetivos quando reconhece que a aprendizagem ocorre tanto na escola quanto nas atividades desenvolvidas no cotidiano comunitário, como a pesca, a agricultura, os rituais, a produção artesanal e as narrativas transmitidas pelos anciãos.

Nesse sentido, o conhecimento tradicional não pode ser compreendido como um conjunto de informações isoladas, mas como um sistema complexo de produção de saberes que orienta as relações entre as pessoas, a natureza, a espiritualidade e o território. Para Oliveira (2016), a escola indígena deve contribuir para fortalecer esses conhecimentos, articulando-os aos conteúdos escolares sem provocar rupturas culturais que comprometam a identidade dos estudantes.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas são influenciadas pelas condições territoriais em que a escola está inserida. Em comunidades localizadas em regiões de difícil acesso, como Querari, o cotidiano escolar é marcado por limitações estruturais, escassez de materiais didáticos, dificuldades de transporte e reduzido acesso às políticas públicas. Apesar dessas dificuldades, os educadores constroem estratégias próprias para garantir a aprendizagem, utilizando elementos da cultura local como recursos pedagógicos e integrando o território ao processo educativo (Grupioni, 2006).

Além dos desafios estruturais, a condição de fronteira internacional acrescenta novas complexidades ao processo educativo. Conforme Becker (2009), as fronteiras amazônicas constituem espaços de intensa circulação de pessoas, mercadorias, conhecimentos e práticas culturais, configurando territórios marcados pela diversidade e pela interação permanente entre diferentes nacionalidades. No caso da comunidade de Querari, localizada entre Brasil e Colômbia, essas dinâmicas influenciam diretamente a organização da escola, as relações sociais e a construção das práticas pedagógicas.

A fronteira, portanto, não deve ser entendida apenas como um limite político estabelecido entre Estados nacionais. Segundo Raffestin (1993), trata-se de um espaço produzido pelas relações sociais, pelas disputas de poder e pelos processos de territorialização construídos pelos diferentes grupos que o ocupam. Assim, as comunidades indígenas localizadas nessas áreas desenvolvem formas próprias de organização que frequentemente transcendem as divisões administrativas impostas pelos países.

No contexto amazônico, essa realidade favorece a construção de experiências educativas interculturais que dialogam simultaneamente com diferentes sistemas de conhecimento. Para Diegues (2004), os povos tradicionais estabelecem relações de uso sustentável dos recursos naturais fundamentadas em conhecimentos acumulados ao longo de gerações, os quais precisam ser reconhecidos como patrimônio cultural e incorporados às práticas educativas desenvolvidas pelas escolas indígenas.

Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas em Querari representam processos permanentes de mediação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais do povo Kubeo. Os professores indígenas desempenham papel fundamental nessa articulação, uma vez que atuam como

mediadores culturais, promovendo uma educação comprometida com a valorização da língua materna, da história do povo, dos conhecimentos ambientais e das formas tradicionais de organização comunitária.

Assim, compreender a educação escolar indígena em territórios de fronteira implica reconhecer que ensinar e aprender são processos profundamente relacionados ao território, à cultura, às experiências comunitárias e às formas próprias de produção do conhecimento. Nesse cenário, a escola indígena consolida-se como espaço estratégico para o fortalecimento da autonomia dos povos originários e para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural, a justiça social e a preservação das identidades indígenas.

A educação escolar indígena no Brasil nasce no cruzamento entre projetos civilizatórios e projetos de resistência. Durante séculos, a escola foi imposta como instrumento de colonização e apagamento cultural. No entanto, nas últimas décadas, os povos indígenas têm ressignificado a escola como espaço de reconstrução identitária e política, transformando um mecanismo de dominação em ferramenta de autonomia. Essa inversão de sentido marca um dos movimentos mais potentes da história recente da educação brasileira: a passagem da escola sobre os povos indígenas para uma escola dos e com os povos indígenas.

A escola em Querari, ao lidar com a presença do Estado (Exército, Seduc), transforma-se em um campo de luta pela autonomia e pela valorização cultural, como defende o intelectual indígena Gersem Baniwa:

A escola indígena hoje é um espaço de disputa e de luta, onde os povos buscam reverter a lógica assimilacionista e reafirmar suas identidades, culturas e seus projetos de futuro. Este é o sentido maior da educação escolar indígena, tal como preconizada na Constituição Federal de 1988: ser diferenciada, bilíngue/multilíngue e específica, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento dos indivíduos e o fortalecimento de suas identidades étnicas e culturais. (BANIWA, 2006, p. 121)

De acordo com Baniwa (2006. p. 45), pensar uma educação escolar indígena diferenciada é reconhecer que o “saber não é único, linear nem universal”. Nessa perspectiva, a escola, quando situada em contextos indígenas, deve dialogar com os modos próprios de ensinar e aprender de cada povo, respeitando “o tempo da comunidade, o ritmo da natureza e o sentido espiritual do conhecimento” (BANIWA,

2006, p. 47).

A escola, quando situada em contextos indígenas, precisa dialogar com os modos próprios de ensinar e aprender de cada povo, respeitando o tempo da comunidade, o ritmo da natureza e o sentido espiritual do conhecimento. Baniwa propõe que a escola seja vista como um projeto político-pedagógico de autonomia, no qual o conhecimento científico ocidental não substitui o saber tradicional, mas se articula a ele de forma complementar. Trata-se de construir uma escola que valorize as línguas originárias, os rituais e as memórias coletivas, reconhecendo a pluralidade epistemológica que compõe o Brasil indígena.

Ao refletir sobre os desafios e possibilidades da educação escolar indígena, Santos (2025, p. 13) afirma em sua tese que a escola indígena deve ser compreendida como "um espaço para a construção de uma educação diferenciada", que valorize a cultura, a língua e os conhecimentos de cada povo, ao mesmo tempo em que se baseie na interculturalidade. A autora ressalta ainda que, embora avanços tenham sido observados por meio da atuação de professores indígenas, "a implementação de uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural também gerou apreensão" (SANTOS, 2025, p. 28), especialmente diante da falta de diálogo por parte do Estado e da precariedade de infraestrutura e formação docente.

Um exemplo concreto desta prática diferenciada ocorreu na própria comunidade em estudo, onde Pedroso (2024, p. 5) registra que o projeto "foi desenvolvido pelos alunos do então terceiro ano do ensino médio da escola estadual de Querari sobre etnocartografias e desenhos de mapas de lugares sagrados dos povos Kubeos a mapearem seu próprio território, como trabalho de conclusão de curso". O desafio, contudo, é que essa educação diferenciada ainda se desenvolve dentro de estruturas herdadas do Estado nacional. Segundo Grupioni(2008,p.48) ao analisar as políticas públicas voltadas à formação de professores indígenas e mostra que, embora existam avanços legais como o artigo 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)¹, persistem "entraves burocráticos, curriculares e financeiros".

Nesse sentido, a escola indígena não pode ser vista apenas como espaço de ensino formal, mas como lugar de tradução cultural um território simbólico onde mundos distintos se encontram. A escola é, simultaneamente, ponte e fronteira: ela media o diálogo entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental, traduzindo

conceitos, valores e modos de viver.

A prática pedagógica intercultural, segundo esses autores, exige sensibilidade e escuta ativa. Significa permitir que o conhecimento circule em mais de uma direção que o saber do livro encontre o saber do rio, que o calendário escolar dialogue com o tempo da colheita, e que o português conviva com a língua Kubeo sem hierarquia. Nesse modelo, a aula deixa de ser o centro e o professor deixa de ser a única autoridade do saber. A comunidade inteira passa a ensinar, e a escola torna-se extensão viva da aldeia, incorporando os saberes tradicionais como conteúdo e metodologia. Contudo, implementar uma educação assim demanda enfrentar desafios profundos. A distância dos centros urbanos, a escassez de materiais bilíngues e a falta de infraestrutura dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente indígena. Além disso, as políticas públicas ainda tendem a homogeneizar realidades muito distintas. As experiências das escolas do Uaupés, por exemplo, não podem ser comparadas às de regiões indígenas urbanas ou de outras etnias.

Por fim, compreender a educação escolar indígena implica reconhecer seu caráter político e cosmológico. Para povos como o Kubeo, ensinar é um ato de cuidar, e aprender é um ato de pertencer. A escola, quando apropriada pela comunidade, transforma-se em um espaço de memória e resistência, onde cada aula é também um gesto de continuidade cultural. Assim, mais do que uma instituição do Estado, a escola indígena em Querari é um território de afirmação, onde se costuram as múltiplas dimensões do saber, da identidade e do lugar.

2.3 GEOGRAFIA DA FRONTEIRA E DA EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO, LUGAR E MULTITERRITORIALIDADE

A fronteira é, ao mesmo tempo, limite e passagem. Na Amazônia, ela não é uma linha exata traçada nos mapas, mas uma zona de contato, onde diferentes

racionalidades se cruzam. Pensar a educação indígena em contexto de fronteira, como na comunidade de Querari, exige compreender o território não apenas como espaço físico, mas como campo simbólico, político e existencial esse trabalho se insere na Geografia da Educação e na Geografia da Fronteira, abordando o local de estudo não como um limite estático, mas como um espaço de

relações e fluxos. Utiliza-se a ideia de território não apenas como uma delimitação política, mas como o resultado⁹ da ação humana, do trabalho e do poder, conforme define Claude Raffestin:

O território é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ou programa), a partir de um espaço. Este, por sua vez, é o resultado de uma ação conduzida por um ator paradigmático, a partir de um lugar. A ação é o trabalho. O território é, pois, o espaço onde se projetou um trabalho, onde se projetou um projeto. (RAFFESTIN, 1993, p. 143)

Haesbaert (2020, p.134) oferece uma contribuição fundamental ao afirmar que “a multiterritorialidade descreve a coexistência de diferentes vínculos de pertencimento em um mesmo espaço”. Para os povos do Uaupés, viver entre o Brasil e a Colômbia significa habitar simultaneamente múltiplos territórios. Becker (2005,p.78), ao estudar a dinâmica territorial da Amazônia, propõe o conceito de “fronteira viva”, como aquela que é “dinâmica e pulsante, marcada por fluxos humanos, ecológicos e culturais”. Essa noção se aplica perfeitamente a Querari, onde a presença militar e os deslocamentos fluviais revelam uma territorialidade híbrida. Essa “fronteira viva” é também um laboratório de convivência. A escola indígena, situada nesse território fluido, precisa negociar diariamente as regras do Estado com as normas da tradição. O calendário letivo se adapta ao tempo da pesca ou das festas rituais; o ensino do português convive com o aprendizado da língua Kubeo; as crianças atravessam o rio para visitar parentes em outro país, levando consigo saberes que não cabem nos livros. A geografia, aqui, não é apenas disciplina escolar: é uma experiência cotidiana, uma pedagogia do espaço.

Santos (1993, p. 56) complementa ao afirmar que o território é sempre

“território usado”, resultado da ação humana sobre o espaço. Em Querari o território escolar é produzido e transformado pela comunidade. Cavalcanti (2019, p. 92) advoga que a Geografia da Educação deve analisar a escola como “lugar”, definindo-o como “um espaço carregado de valor simbólico, onde relações sociais, afetivas e culturais produzem significados”.

O espaço escolar indígena, portanto, não é neutro, mas é moldado pelos afetos e conflitos que o atravessam. Essa leitura territorial da escola permite

reconhecer que o processo educativo, no contexto indígena, é indissociável do espaço. O modo como os alunos se sentam, como as casas se distribuem ao redor, como o rio define o caminho de ida e volta, tudo isso participa da produção pedagógica. A escola não está isolada da comunidade, mas imersa em uma geografia afetiva e política. É um ponto de encontro entre os mundos: o da floresta, o do Estado e o das relações familiares que atravessam fronteiras invisíveis.

Por fim, compreender a geografia da fronteira e da educação em Querari é compreender a força simbólica de um território que ensina. A escola indígena, nesse contexto, é um espaço de tradução territorial, onde se aprendem não apenas conteúdos, mas modos de estar no mundo. Nela, o mapa e o rio se confundem; o espaço é também tempo e memória; e o ato de ensinar é, sobretudo, uma forma de habitar. Assim, pensar a educação na fronteira Brasil-Colômbia é pensar uma pedagogia do movimento, do encontro e da multiterritorialidade, onde o conhecimento se desloca com o rio e a identidade se refaz a cada travessia.

Jackson (1983, p.67) descreve que os povos desta região constituem "um sistema de exogamia linguística e ritual, no qual casamentos entre grupos de línguas diferentes fortalecem alianças". Essas relações sociais sustentam o equilíbrio coletivo e asseguram a continuidade cultural entre as margens do Uaupés e seus afluentes. O povo Kubeo participa ativamente desse sistema, mantendo práticas que reforçam a coesão entre clãs e a importância do rio como eixo de sociabilidade.

No caso de Querari, o rio não é apenas via de transporte, mas linha vital de pertencimento, que define a identidade e o modo de aprender da comunidade. Hugh-Jones (1979, p.124) demonstra que a cosmologia indígena local estrutura-se na relação entre mito, ambiente e conhecimento, onde "educar significa iniciar o indivíduo na compreensão da complexa rede de relações que constitui o

mundo". O aprendizado não ocorre apenas nas palavras, mas na observação, no silêncio e na participação nos rituais. Essa concepção se aplica ao modo de vida kubeo, em que o ensino é incorporado às práticas cotidianas: pescar, plantar, pintar o corpo ou narrar um mito são, todos, atos educativos.

Lima (1996, p.88) aprofunda ao discutir o perspectivismo ameríndio, afirmando que "na cosmologia amazônica, todos os seres têm ponto de vista e agência". Na cosmologia Kubeo, a floresta fala e ensina, tornando o território um

agente pedagógico ativo Essa concepção está presente nas narrativas kubeo, nas quais a floresta fala e ensina. No contexto de Querari, essa forma de ver o mundo tem implicações diretas na escola indígena. A educação formal, com seu tempo linear e currículo fixo, precisa dialogar com uma lógica circular e relacional. O território kubeo não se organiza por disciplinas, mas por histórias; não se explica em mapas, mas em mitos.

Por isso, os educadores indígenas enfrentam o desafio de construir pontes entre duas pedagogias: a do Estado, marcada pela escrita e pela norma, e a da floresta, guiada pela oralidade e pela experiência. A escola, nesse encontro, torna-se um espaço de tradução e mediação entre mundos. Além da dimensão simbólica, o território kubeo possui um valor territorial fundamental. Situada na região de fronteira Brasil–Colômbia, a comunidade de Querari convive com dinâmicas de deslocamento e vigilância militar, representadas pela presença do 2º Pelotão Especial de Fronteira (2º PEF). Essa convivência constante com agentes estatais e fronteiriços reconfigura as relações entre escola, comunidade e território. O cotidiano escolar, nesse cenário, está imerso em dinâmicas transnacionais, nas quais políticas brasileiras e colombianas se sobrepõem, exigindo que a educação indígena seja também educação de fronteira capaz de formar sujeitos que transitam entre idiomas, culturas e sistemas legais.

Do ponto de vista geográfico, o território kubeo pode ser entendido como território vivido, na acepção de Milton Santos (2000) aquele que se constrói nas práticas cotidianas e nas relações afetivas. É nesse território que a escola ganha sentido: não como prédio isolado, mas como extensão da maloca, como lugar de encontro e partilha. A Geografia Cultural ajuda a perceber que o espaço escolar indígena é também espaço simbólico, onde se expressam identidades, narrativas e pertencimentos.

A aula, nesse contexto, não é apenas transmissão de conhecimento, mas reencenação da vida um ato de memória e continuidade. Assim, compreender o povo Kubeo e o território do Uaupés é reconhecer que a educação, para essa comunidade, transborda as fronteiras da escola. Ela está nas margens do rio, nas casas coletivas, nas festas e nas histórias narradas à noite. A escola indígena de Querari, ao se enraizar nesse universo, torna-se parte de uma pedagogia que é ao mesmo tempo antiga e contemporânea. Mais do que ensinar conteúdos, ela reafirma

modos de ser, ver e habitar o mundo. E, nesse gesto, transforma o ato de aprender em um exercício de resistência, onde o conhecimento é também um modo de defender o território e a memória do povo.

3 CAPÍTULO 2

3.1 CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA E DIREITOS INDÍGENAS

A Constituição Brasileira de 1988 representa um marco fundamental na proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil, estabelecendo um novo paradigma de reconhecimento e valorização de suas culturas, idiomas e modos de vida. O artigo 231 da Constituição garante aos indígenas a posse permanente das terras que tradicionalmente habitam, assim como o usufruto exclusivo de seus recursos naturais. Essa disposição não apenas reafirma o direito territorial dos povos indígenas, mas também representa um reconhecimento da sua relação ancestral com a terra, entendida como um elemento central de sua identidade e cultura. Além disso, a Constituição assegura que os povos indígenas possam se organizar social e politicamente, promovendo sua autodeterminação e o exercício do seu modo de vida (BARROS, 2023).

O acesso à educação e à saúde para as comunidades indígenas é um direito assegurado pela Carta Magna, que também prevê que devem ser respeitadas as particularidades das culturas indígenas nos processos educativos. A educação escolar dos povos indígenas, conforme tratado nos artigos constitucionais, deve contemplar a diversidade linguística e cultural, promovendo um currículo que reflita e valorize as tradições locais. Nesse contexto, o Sistema Nacional de Educação é orientado pela necessidade de dialogar com as especificidades de cada povo indígena, incentivando a formação de professores bilíngues e a criação de materiais didáticos que respeitem e integrem os saberes tradicionais (RABELO, 2025).

É importante destacar que, apesar das diretrizes constitucionais, a implementação efetiva dos direitos indígenas ainda enfrenta desafios significativos. A luta por demarcação de terras e o respeito às tradições culturais continuam a ser temas centrais em debates políticos, frequentemente confrontando interesses econômicos e sociais. Além disso, a resistência histórica a políticas públicas que atendam às demandas indígenas ressalta a necessidade de maior engajamento da sociedade civil e do Estado em promover um diálogo genuíno com os povos indígenas, respeitando sua autonomia. Assim, a Constituição Brasileira não apenas assegura direitos fundamentais, mas também impõe um compromisso coletivo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, reconhecendo a diversidade étnica como um patrimônio da nação (SOUZA, 2024, p. 88).

No Brasil, a legislação estadual e municipal desempenha um papel crucial na promoção da educação escolar dos povos indígenas, refletindo um compromisso com a diversidade cultural e a valorização das especificidades desses grupos. As leis estabelecidas visam garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas nas escolas, respeitando suas línguas, culturas e modos de vida tradicionais. A Constituição do Estado do Maranhão por exemplo, assim como as diretrizes nas esferas municipal e estadual, busca assegurar que a educação dos povos indígenas não só acolha, mas integre saberes e práticas locais ao currículo escolar. Isso se traduz em programas e políticas educacionais que promovem a autodeterminação e a inclusão, com abordagem pluricultural.

No âmbito municipal, diversas cidades do país têm avançado com legislações próprias que articulam a formação de professores para a educação indígena, permitindo que esses educadores sejam capacitados em metodologias que respeitem e promovam a cultura local.

Algumas secretarias de educação têm implementado parcerias com comunidades indígenas, buscando criar um diálogo que possibilite a adaptação dos conteúdos escolares às realidades culturais dos alunos. Nesse contexto, a Lei Estadual nº 10.524/2016 se destaca, pois estabelece parâmetros específicos para a educação escolar indígena, determinando que os sistemas de ensino promovam a inclusão das línguas e culturas originárias nos processos educativos.

Ademais, é importante destacar que a legislação não se limita somente à formação e inclusão, mas também abrange a criação de espaços de governança indígena na gestão educacional, onde os próprios povos possam ter voz ativa nas decisões afetando sua educação.

Isso é refletido em conferências e fóruns onde representantes indígenas são convidados a discutir e propor melhorias nas políticas educacionais, garantindo que suas demandas e necessidades sejam ouvidas. Este sistema de colaboração entre as diversas esferas governamentais e as comunidades indígenas não apenas reforça o direito à educação, mas também promove a preservação cultural e a identidade dos povos indígenas, inserindo-os no seio da sociedade de forma igualitária e respeitosa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE INDÍGENA DE QUERARI: LOCALIZAÇÃO, TERRITÓRIO E CONTEXTO DA FRONTEIRA BRASIL-COLÔMBIA

A compreensão da educação escolar indígena na comunidade de Querari exige, inicialmente, o conhecimento das características geográficas do território onde ela está inserida. O espaço geográfico influencia diretamente as formas de organização social, econômica, política e cultural dos povos indígenas, condicionando também as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido, compreender a localização da comunidade é fundamental para analisar os desafios e as potencialidades da educação escolar indígena na região do Alto Uaupés.

A comunidade indígena de Querari localiza-se no extremo noroeste do estado do Amazonas, no município de São Gabriel da Cachoeira, inserida na Terra Indígena Alto Rio Negro, uma das maiores terras indígenas demarcadas do país. Situada às margens do rio Querari, afluente do rio Uaupés, a comunidade encontra-se próxima à linha internacional que separa Brasil e Colômbia, integrando uma região caracterizada por intensa circulação de pessoas, bens culturais e relações de parentesco entre diferentes povos indígenas que habitam ambos os lados da fronteira (ISA, 2023).

A região do Alto Uaupés constitui um dos espaços de maior diversidade sociocultural da Amazônia brasileira. Nela convivem povos pertencentes às famílias

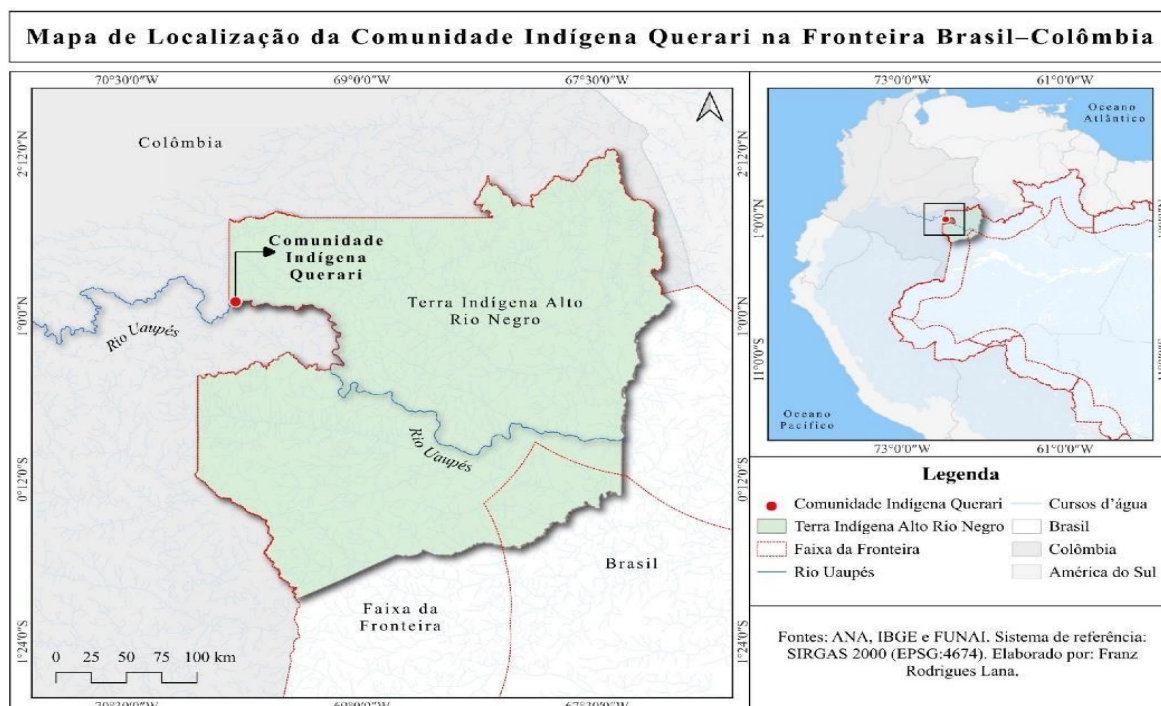
linguísticas Tukano Oriental, Aruak e Naduhup, formando um complexo sistema de relações baseado na exogamia linguística, nas trocas cerimoniais e nos vínculos de parentesco. Entre esses povos encontra-se o povo Kubeo, cuja ocupação territorial ultrapassa os limites políticos estabelecidos entre Brasil e Colômbia, evidenciando uma territorialidade ancestral construída muito antes da definição das fronteiras nacionais (Cabalzar, 2010).

Do ponto de vista físico, a região apresenta predomínio da Floresta Amazônica de terra firme, clima equatorial quente e úmido, elevadas temperaturas durante todo o ano e altos índices pluviométricos, características que influenciam diretamente o modo de vida das comunidades indígenas. A extensa rede hidrográfica constitui o principal elemento estruturador do território, sendo os rios os principais meios de transporte, comunicação, abastecimento e integração entre as comunidades. Dessa forma, o rio Uaupés e seus afluentes desempenham papel fundamental na dinâmica territorial, econômica e cultural dos povos indígenas da região (Ab'Sáber, 2003).

O acesso à comunidade de Querari ocorre predominantemente por transporte fluvial e, em determinadas situações, por via aérea, por meio de pequenas aeronaves que utilizam pistas existentes na região. As longas distâncias em relação à sede municipal, as condições naturais da navegação e as limitações da infraestrutura logística tornam o deslocamento lento e oneroso, dificultando o acesso a diversos serviços públicos, entre eles educação, saúde e assistência social. Essas condições também interferem no funcionamento da escola indígena, influenciando o transporte de materiais didáticos, a formação continuada dos professores e a execução das políticas educacionais (Becker, 2009).

A escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição atende a comunidade local centralizando as atividades pedagógicas de Querari (ver ANEXO A). O cotidiano dos estudantes reflete a vivência cultural e transfronteiriça da região (ver ANEXO B).

Figura 1: Mapa de localização da comunidade Querari



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Outro aspecto relevante é a localização estratégica de Querari na faixa de fronteira internacional entre Brasil e Colômbia. As fronteiras amazônicas diferenciam-se das fronteiras convencionais por apresentarem intensa integração sociocultural entre os povos que ali vivem. Para os povos indígenas, os limites políticos estabelecidos pelos Estados nacionais não representam barreiras para as relações familiares, culturais, econômicas e religiosas, que continuam ocorrendo de forma contínua entre comunidades situadas nos dois países (Haesbaert, 2020).

Nesse contexto, o território assume um significado que ultrapassa sua dimensão física. Segundo Raffestin (1993), o território é resultado das relações de poder estabelecidas pelos diferentes grupos sociais sobre determinado espaço, sendo continuamente produzido pelas práticas culturais, econômicas, políticas e simbólicas. No caso dos povos indígenas, o território representa o espaço de

reprodução da vida, da espiritualidade, dos conhecimentos tradicionais e das identidades coletivas.

Milton Santos (2006) destaca que o espaço geográfico deve ser compreendido como resultado das relações entre sociedade e natureza, sendo constantemente transformado pelas ações humanas. Essa perspectiva permite compreender que a comunidade de Querari constitui um espaço produzido historicamente pelo povo Kubeo, cujas práticas culturais econômicas, educativas e ambientais contribuem para a construção permanente do território. Além da presença das comunidades indígenas, a região abriga o 2º Pelotão Especial de Fronteira (2º PEF), pertencente ao Exército Brasileiro, responsável pelo monitoramento da fronteira internacional. Essa presença estatal influencia parte da dinâmica local, sobretudo no que se refere às ações de segurança, infraestrutura e circulação de pessoas, coexistindo com as formas tradicionais de organização territorial mantidas pelas comunidades indígenas.

A localização geográfica de Querari também favorece processos de interculturalidade e multiterritorialidade. Conforme Haesbaert (2020), indivíduos e grupos sociais podem construir múltiplas territorialidades simultaneamente, estabelecendo vínculos sociais, culturais e políticos que extrapolam os limites administrativos dos Estados nacionais. Essa realidade é observada no cotidiano do povo Kubeo, cujas relações familiares, culturais, linguísticas e econômicas estendem-se pelos territórios brasileiro e colombiano, conferindo à comunidade características próprias de um território transfronteiriço.

Dessa forma, a caracterização geográfica da comunidade de Querari evidencia que o território constitui elemento central para compreender a organização social, cultural e educacional do povo Kubeo. A localização na fronteira Brasil-Colômbia, associada às especificidades ambientais e às formas tradicionais de ocupação do espaço, influencia diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição, tornando indispensável considerar as dimensões territoriais na análise da educação escolar indígena desenvolvida na região.

3.3 O POVO KUBEO: IDENTIDADE, ORGANIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E TRANSMISSÃO DOS SABERES TRADICIONAIS

A fronteira internacional entre Brasil e Colômbia possui aproximadamente 1.644,2 quilômetros de extensão, sendo considerada totalmente demarcada. Ao longo de seu percurso, a delimitação territorial é composta por diferentes elementos naturais e artificiais: cerca de 808,9 quilômetros acompanham rios e canais, 612,1 quilômetros correspondem a linhas convencionais estabelecidas por acordos internacionais e 223,2 quilômetros seguem divisores de águas. Essa configuração reflete as particularidades geográficas da região amazônica, onde a hidrografia desempenha papel fundamental na definição dos limites territoriais entre os dois países.

A definição da atual fronteira resultou de acordos diplomáticos firmados ao longo do século XX, destacando-se o Tratado de Bogotá, celebrado em 1907, e o Tratado de Limites e Navegação Fluvial, assinado em 1928, que consolidaram juridicamente os limites entre Brasil e Colômbia. Atualmente, as atividades de inspeção, manutenção e caracterização da linha de fronteira são realizadas pela Comissão Mista de Inspeção dos Marcos da Fronteira Brasileiro-Colombiana, instituída em 1976. Desde sua criação, a comissão implantou 128 marcos fronteiros, responsáveis por materializar e preservar a delimitação oficial entre os dois países.

Figura 2: Fronteira Brasil-Colômbia



Fonte: IBGE (2020)

O povo Kubeo, também denominado Kubéwa ou Pamiwa, integra o complexo sociocultural da região do Alto Rio Negro, ocupando territórios distribuídos entre o noroeste do estado do Amazonas, no Brasil, e o departamento de Vaupés, na Colômbia. Sua presença nessa região é anterior à constituição das fronteiras nacionais, sendo resultado de um longo processo histórico de ocupação, mobilidade e construção territorial. Dessa forma, o território tradicional Kubeo não corresponde aos limites políticos dos Estados, mas às relações históricas, culturais e espirituais estabelecidas com os rios, a floresta e os lugares considerados sagrados (Pedroso, 2019).

Segundo Hugh-Jones (1979), os povos indígenas do sistema Uaupés compartilham uma organização social baseada em redes de parentesco, alianças matrimoniais, rituais e relações de reciprocidade. Entre os Kubeo, essas relações constituem importantes mecanismos de fortalecimento da identidade coletiva, garantindo a continuidade dos conhecimentos ancestrais e das formas tradicionais de organização comunitária.

A língua Kubeo, pertencente à família linguística Tukano Oriental, representa um dos principais elementos de preservação cultural do povo. A oralidade

desempenha papel central na transmissão dos conhecimentos, permitindo que histórias de origem, narrativas míticas, cantos cerimoniais, orientações sobre o uso do território e ensinamentos relacionados à convivência comunitária sejam compartilhados entre as diferentes gerações. Conforme Andrello (2006), a tradição oral constitui um dos pilares da organização social dos povos do Alto Rio Negro, sendo responsável pela manutenção da memória coletiva e da identidade cultural.

A produção e a transmissão dos saberes tradicionais ocorrem em diferentes espaços da comunidade. O aprendizado acontece durante as atividades de pesca, agricultura, coleta, caça, construção de moradias, confecção de artesanato, preparo de alimentos e participação nos rituais coletivos. Os mais velhos assumem papel fundamental nesse processo, pois são reconhecidos como guardiões da memória, da espiritualidade e dos conhecimentos acumulados ao longo das gerações (Cabalzar, 2010).

Para os povos indígenas, aprender não significa apenas adquirir informações, mas desenvolver modos de viver, sentir, observar e relacionar-se com o território. Luciano (2006) afirma que a educação indígena tradicional está baseada na convivência comunitária e na participação ativa das crianças e dos jovens nas atividades cotidianas, possibilitando uma formação integral que articula conhecimentos ambientais, valores éticos, práticas culturais e responsabilidades coletivas.

Nesse contexto, a escola indígena passa a desempenhar um papel complementar aos processos tradicionais de ensino e aprendizagem. Seu desafio consiste em construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com os conhecimentos ancestrais sem descaracterizar as formas próprias de educação existentes na comunidade. Para Baniwa (2019), a escola indígena deve fortalecer a autonomia dos povos, valorizando as línguas originárias, os sistemas próprios de conhecimento e as formas tradicionais de organização social, evitando reproduzir modelos educacionais homogêneos que historicamente contribuíram para processos de assimilação cultural.

A organização social do povo Kubeo também está profundamente relacionada ao território. Os rios constituem os principais eixos de mobilidade, comunicação e reprodução da vida comunitária. Além de sua importância econômica, possuem significados cosmológicos, históricos e espirituais que

orientam a ocupação do espaço e as relações entre os diferentes grupos familiares. Conforme Pedroso (2019), compreender o modo de vida Kubeo implica reconhecer que natureza, cultura e espiritualidade formam um sistema integrado, no qual o território é concebido como espaço de vida e não apenas como recurso natural.

Outro aspecto marcante da organização sociocultural Kubeo é a convivência permanente com outros povos indígenas da região do Alto Uaupés. Essa interação favorece processos de interculturalidade, compartilhamento de conhecimentos e fortalecimento das redes de parentesco, sem que isso implique a perda das identidades étnicas específicas. Pelo contrário, as relações interétnicas constituem um elemento histórico da organização regional, contribuindo para a diversidade cultural característica do noroeste amazônico (Andrello, 2006).

Na comunidade de Querari, essas características refletem diretamente no cotidiano escolar. A escola não representa um espaço isolado da comunidade, mas integra um conjunto mais amplo de práticas sociais, culturais e territoriais que orientam a formação das novas gerações. Os conhecimentos ensinados em sala de aula dialogam continuamente com aqueles aprendidos junto às famílias, aos anciãos e às lideranças tradicionais, evidenciando que a educação escola indígena somente alcança seus objetivos quando reconhece e valoriza os sistemas próprios de produção do conhecimento existentes no povo Kubeo.

Assim, compreender a identidade e a organização sociocultural do povo Kubeo constitui condição indispensável para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição. A escola, inserida nesse contexto, torna-se um espaço de articulação entre diferentes formas de conhecimento, contribuindo para a preservação da língua, da memória coletiva, da territorialidade e da identidade cultural das futuras gerações.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, por buscar compreender a educação escolar indígena na comunidade de Querari, com ênfase nas práticas pedagógicas e nos desafios vivenciados no contexto da fronteira entre Brasil e Colômbia. A abordagem qualitativa possibilitou analisar os fenômenos educacionais a partir de seus significados, interpretações e relações socioculturais, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada. Conforme Minayo (2014), esse tipo de pesquisa privilegia a interpretação dos fenômenos sociais em seus contextos históricos, culturais e territoriais.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva. O caráter exploratório possibilitou ampliar o conhecimento sobre a educação escolar indígena em territórios de fronteira, temática ainda pouco explorada na produção científica nacional. Já a pesquisa descritiva permitiu caracterizar os principais aspectos relacionados às práticas pedagógicas, à

organização da educação escolar indígena e aos desafios enfrentados pelas escolas localizadas em comunidades indígenas da região do Alto Uaupés. Segundo Gil (2019), as pesquisas exploratórias e descritivas favorecem a compreensão de fenômenos pouco investigados e possibilitam maior aproximação com o objeto de estudo.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica constituiu a principal fonte de obtenção das informações, sendo realizada a partir da consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses, capítulos de livros e trabalhos publicados em periódicos especializados, disponíveis em bases de dados científicas e bibliotecas digitais. Foram utilizados estudos relacionados à educação escolar indígena, interculturalidade, práticas pedagógicas, territorialidade, fronteiras, Geografia da Educação e organização sociocultural do povo Kubeo.

A fundamentação teórica baseou-se nas contribuições de autores que discutem a educação indígena e os processos interculturais, como Gersem José dos Santos Baniwa, Clarice Cohn, Vera Maria Candau, Marcineia Vieira de Almeida

Santos, Catherine Walsh, Reinaldo Matias Fleuri, além de pesquisadores da Geografia, como Milton Santos, Rogério Haesbaert, Claude Raffestin, Bertha Becker e Lana de Souza Cavalcanti. Também foram consultadas obras específicas sobre os povos indígenas do Alto Rio Negro, produzidas por Diego Pedroso, Geraldo Andrello, Aloisio Cabalzar, Gersem Luciano e outros pesquisadores que investigam a organização social, cultural e territorial dos povos indígenas da Amazônia.

A pesquisa documental complementou a análise bibliográfica mediante a consulta a documentos oficiais relacionados à educação escolar indígena, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), além de documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), Instituto Socioambiental (ISA) e demais órgãos públicos voltados às políticas educacionais e aos direitos dos povos indígenas.

A seleção do material bibliográfico considerou como critérios de inclusão publicações relacionadas diretamente à temática da educação escolar indígena,

práticas pedagógicas interculturais, organização territorial dos povos indígenas, educação em regiões de fronteira e estudos sobre o povo Kubeo e a região do Alto Rio Negro. Foram priorizados trabalhos publicados em livros, periódicos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais reconhecidos pela comunidade acadêmica. Como critérios de exclusão, foram desconsideradas publicações sem fundamentação científica, textos incompletos, materiais repetidos e estudos que não apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa.

Após a seleção das obras, procedeu-se à leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa dos materiais, permitindo identificar os principais conceitos, categorias e discussões relacionadas ao objeto investigado. As informações obtidas foram organizadas em eixos temáticos, contemplando aspectos como educação escolar indígena, interculturalidade, território, territorialidade, fronteiras, práticas pedagógicas, identidade cultural e organização sociocultural do povo Kubeo.

A análise dos dados fundamentou-se na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), utilizada para organizar, interpretar e sistematizar as informações extraídas das fontes bibliográficas e documentais. Inicialmente realizou-se a pré-análise do material selecionado, seguida da categorização dos conteúdos conforme os objetivos da pesquisa e, posteriormente, da interpretação dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Esse procedimento possibilitou estabelecer relações entre as diferentes produções científicas, identificando convergências, divergências e contribuições para a compreensão da educação escolar indígena na comunidade de Querari.

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza exclusivamente bibliográfica e documental, baseada em materiais de domínio público, não houve necessidade de realização de entrevistas ou aplicação de instrumentos diretamente com participantes. Ainda assim, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa científica, assegurando a correta citação dos autores consultados, a fidelidade às informações apresentadas nas fontes utilizadas e o respeito aos direitos autorais, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou construir uma análise consistente acerca da educação escolar indígena na comunidade de Querari, reunindo diferentes perspectivas teóricas sobre práticas pedagógicas, interculturalidade, território e identidade cultural, contribuindo para uma compreensão ampla dos desafios e das potencialidades da educação desenvolvida pelo povo Kubeo no contexto da fronteira entre Brasil e Colômbia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura evidenciou que a escola indígena ultrapassa a função de transmitir conhecimentos previstos no currículo formal. Ela se configura como um espaço de preservação da língua materna, das tradições culturais, da memória coletiva e dos conhecimentos ancestrais, desempenhando papel fundamental na formação das novas gerações e na continuidade dos modos de vida do povo Kubeo. Nesse sentido, verificou-se que a articulação entre os saberes tradicionais e os

conhecimentos científicos representa um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores potencialidades da educação escolar indígena.

Outro aspecto evidenciado durante o desenvolvimento da pesquisa refere-se à influência do território sobre a organização da educação. A localização da comunidade de Querari, situada na região do Alto Uaupés e inserida na faixa de fronteira entre Brasil e Colômbia, produz características particulares que impactam diretamente o cotidiano escolar. As dificuldades de acesso, as limitações estruturais, a distância dos centros urbanos e as especificidades da região amazônica tornam a oferta da educação diferenciada um processo complexo, exigindo constante adaptação das práticas pedagógicas às condições locais.

A pesquisa também permitiu compreender que o território indígena não deve ser entendido apenas como um espaço físico delimitado por fronteiras políticas. Para o povo Kubeo, o território representa um espaço de pertencimento, espiritualidade, memória, identidade e produção do conhecimento. Essa relação fortalece a compreensão de que os processos educativos desenvolvidos nas escolas indígenas estão profundamente vinculados às experiências comunitárias, às práticas culturais e às formas próprias de ensinar e aprender construídas ao longo das gerações.

No que se refere às práticas pedagógicas, verificou-se, por meio da literatura consultada, que os professores indígenas desempenham papel essencial na construção de uma educação intercultural, buscando estabelecer o diálogo entre o currículo escolar e os conhecimentos tradicionais da comunidade. A valorização da oralidade, da língua Kubeo, das narrativas ancestrais, dos conhecimentos sobre a floresta, os rios, a agricultura tradicional, os rituais e a organização comunitária demonstra que a escola indígena pode constituir um importante espaço de fortalecimento cultural quando respeita as especificidades de seu povo.

Entretanto, os estudos analisados também revelam que diversos desafios ainda persistem. Entre eles destacam-se a insuficiência de recursos didáticos específicos, as limitações de infraestrutura, a necessidade de formação continuada para professores indígenas, as dificuldades logísticas decorrentes do isolamento geográfico e a implementação efetiva de políticas públicas capazes de atender às particularidades das escolas indígenas localizadas em regiões de fronteira. Esses fatores demonstram que a consolidação de uma educação verdadeiramente diferenciada depende não apenas do esforço das comunidades, mas também do

compromisso permanente do Estado com a garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Outro aspecto relevante observado ao longo da pesquisa foi a importância da interculturalidade como princípio orientador da educação escolar indígena. Mais do que promover o encontro entre diferentes conhecimentos, a interculturalidade possibilita o reconhecimento da diversidade cultural, o respeito às formas próprias de produção do conhecimento e a valorização das identidades indígenas. Dessa forma, a escola assume um papel estratégico na construção de relações mais democráticas entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, contribuindo para a formação de estudantes capazes de atuar tanto em suas comunidades quanto em outros espaços sociais sem perder seus vínculos culturais.

A realização deste estudo também permitiu ampliar as discussões sobre a relação entre Geografia e Educação, evidenciando que o território influencia diretamente os processos educativos. A comunidade de Querari apresenta características geográficas, culturais e políticas que tornam sua realidade singular, demonstrando que compreender a educação escolar indígena exige considerar as múltiplas dimensões do espaço, da territorialidade, das relações de fronteira e das formas de organização social do povo Kubeo.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento da produção científica sobre educação escolar indígena na Amazônia, especialmente em comunidades situadas em regiões de fronteira, ainda pouco exploradas na literatura acadêmica. Além disso, acredita-se que os resultados apresentados possam subsidiar futuras pesquisas, bem como colaborar com professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas comprometidos com a valorização da educação indígena diferenciada e intercultural.

Por fim, conclui-se que a educação escolar indígena na comunidade de Querari representa muito mais do que um processo formal de escolarização. Ela constitui um espaço de resistência, de preservação da cultura, de fortalecimento da identidade do povo Kubeo e de construção de conhecimentos que articulam tradição e contemporaneidade. Reconhecer e valorizar essas experiências significa contribuir para a promoção de uma educação comprometida com a diversidade cultural, com a justiça social e com o respeito aos direitos dos povos indígenas, fortalecendo a escola como um território de aprendizagem, autonomia e continuidade da vida coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do Índio: transformações e cotidiano em Iauaretê**. São Paulo: Editora UNESP; ISA; NUTI, 2006.

ALMEIDA, R. **Educação indígena e diversidade cultural na Amazônia**. Manaus: Amazônia Editorial, 2012.

ANDRÉ, M. **Etnopesquisa crítica: métodos e procedimentos**. São Paulo: Cortez, 1995.

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

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

BECKER, Bertha K. **A Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BARROS, S. **Direito à educação nas comunidades indígenas: federalismo cooperativo e a implementação do direito à educação em comunidades indígenas no estado do maranhão**. Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 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, 23 dez. 1996.

BARTOLOMÉ, L. **Educación y poder**: pedagogía crítica y práctica docente. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

CAVIEDES, Mauricio. **Desafios para a educação escolar nas terras indígenas, a partir do olhar de professores e crianças indígenas Ticuna, nas escolas da fronteira Brasil-Colômbia**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 17, n. 2, e134053, 2023.

CABALZAR, Aloisio (Org.). **Povos indígenas do Rio Negro**: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2019.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: diferença, cultura e interculturalidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: mediações necessárias. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 65-85, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

JACKSON, Jean E. *The Fish People: language and ritual in Amazonian Colombia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006.

LIMA, T. S. **Perspectivismo Ameríndio e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global/Mari/USP/Fapesp, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MEDEIROS FILHO, Oscar. **Cooperação militar e fronteiras na Amazônia:** o caso do Brasil e da Colômbia. Revista Brasileira de Estudos de Defesa, v. 10, n. 1, p. 43-60, 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios:** pacificação, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEDROSO, Diego Lemos Ribeiro. **Yúri Parãmena Yukese:** os Kubeo do Querari. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **A Viagem da Volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

RABÊLO, D. F. S. **O direito à educação escolar indígena e o acesso ao ensino superior para os povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988.** Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, M. V. de A. **Práticas pedagógicas nas escolas indígenas:** um estudo bibliográfico de teses e dissertações na área de educação. 2025. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

SOUZA, V. F. M. R. **Educação escolar quilombola no maranhão**: reflexões e particularidades acerca da implantação das diretrizes curriculares estaduais para a qualidade da educação escolar Quilombola no sistema estadual de ensino. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas, São Luis, 2024.

VIEIRA, A. **Educação, cultura e identidade indígena**. Fortaleza: Editora UFC, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

ANEXO A – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA ESTADUAL INDIGENA NOSSA SENHORA DA IMACULADA CONCEIÇÃO EM QUERARI



Fonte: Fotografia Cedida pela colaboradora de pesquisa (2026)

ANEXO B – COTIDIANO E AMBIENTE DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE DE QUERARI



Fonte: Fotografia cedida pela colaboradora de pesquisa (2026)