Revista Espaço do Currículo
ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec
http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php

10.15687/rec.v19i3.80128
ARTIGO

CURRÍCULO EM DISPUTA NO ALTO SOLIMÕES: TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA

CURRICULUM IN DISPUTE IN ALTO SOLIMÕES: TERRITORY AND TICUNA SCHOOL EDUCATION

CURRÍCULO EN DISPUTA EN EL ALTO SOLIMÕES: TERRITORIO Y EDUCACIÓN ESCOLAR TICUNA

Márcio Antônio Lourenço Mota[1] 0009-0005-3327-5021
Georgina Helena Xavier Lima[2] 0000-0002-4676-4861
Marinete Lourenço Mota[3] 0000-0002-3744-8410

[1] Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; marcio.mota@ifam.edu.br
[2] Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; geohelena@yahoo.com.br
[3] Instituto de Natureza e Cultura – Benjamin Constant, Amazonas, Brasil; netemota@ufam.edu.br

RESUMO:

O artigo analisa os sentidos de currículo presentes na formação de professores indígenas Ticuna no Alto Solimões, considerando as relações entre os projetos educacionais da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), os marcos normativos da educação escolar indígena e produções acadêmicas sobre a temática. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, articulada a levantamento exploratório da produção acadêmica. O material analisado compreende documentos da OGPTB, especialmente seu Estatuto e o projeto do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Referenciais para a formação de professores indígenas. A análise evidencia que o currículo se constitui como um território de disputas que ultrapassa a seleção de conteúdos, envolvendo a legitimidade dos conhecimentos, a participação comunitária, a língua, o território, os modos próprios de aprendizagem e a autoridade para definir os sentidos da escolarização. Conclui-se que a experiência da OGPTB, da década de 1980 até os dias de hoje, expressa movimentos de autoria, resistência, negociação e ressignificação da escola para as populações indígenas, ao mesmo tempo em que revela limites à autonomia curricular decorrentes de mecanismos estatais de regulamentação, certificação, avaliação e organização institucional.

Palavras-chave: currículo; educação escolar indígena; formação de professores indígenas; Ticuna; OGPTB.

ABSTRACT:

The article analyzes the meanings of curriculum present in the education of Ticuna Indigenous teachers in the Alto Solimões region, considering the relationships between the educational projects of the General Organization of Bilingual Ticuna Teachers (OGPTB), the normative frameworks of Indigenous school education, and academic studies on the subject. The research adopts a qualitative approach of documentary and bibliographic nature, combined with an exploratory survey of academic production. The material analyzed includes OGPTB

RECEBIDO: 20/08/2026 **APROVADO**: 23/09/2026 **PUBLICADO**: 23/11/2026

documents, especially its Statute and the project for the Undergraduate Program for Indigenous Teachers of Alto Solimões, the 1988 Brazilian Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, and the References for the training of indigenous teachers. The analysis reveals that the curriculum constitutes a territory of disputes that goes beyond the selection of content, involving the legitimacy of knowledge, community participation, language, territory, individual learning methods, and the authority to define the meanings of schooling. It concludes that the OGPTB experience, from the 1980s to the present day, expresses movements of authorship, resistance, negotiation, and resignification of schooling for Indigenous peoples, while also revealing limits to curricular autonomy resulting from state mechanisms of regulation, certification, assessment, and institutional organization.

Keywords: curriculum; indigenous school education; indigenous teacher training; Ticuna; OGPTB.

RESUMEN:

El artículo analiza los sentidos del currículo presentes en la formación de profesores indígenas Ticuna en el Alto Solimões, considerando las relaciones entre los proyectos educativos de la Organización General de los Profesores Ticuna Bilingües (OGPTB), los marcos normativos de la educación escolar indígena y las producciones académicas sobre el tema. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza documental y bibliográfica, articulado con un levantamiento exploratorio de la producción académica. El material analizado comprende documentos de la OGPTB, especialmente su Estatuto y el proyecto del Curso de Licenciatura para Profesores Indígenas del Alto Solimões, la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y los Referenciales para la formación de docentes indígenas. El análisis evidencia que el currículo se constituye como un territorio de disputas que va más allá de la selección de contenidos, involucrando la legitimidad de los conocimientos, la participación comunitaria, la lengua, el territorio, los modos propios de aprendizaje y la autoridad para definir los sentidos de la escolarización. Se concluye que la experiencia de la OGPTB, desde la década de 1980 hasta la actualidad, expresa movimientos de autoría, resistencia, negociación y resignificación de la escuela para los pueblos indígenas, al mismo tiempo que revela límites a la autonomía curricular derivados de mecanismos estatales de regulación, certificación, evaluación y organización institucional.

Palabras clave: currículo; educación escolar indígena; formación de docentes indígenas; Ticuna; OGPTB.

Introdução

O Alto Solimões constitui um território marcado pela presença histórica, política e cultural do povo Ticuna, bem como de outros povos originários, e por processos de organização e resistência em torno da terra, da floresta, da língua, dos conhecimentos e da educação escolar. Nesse contexto, o currículo da formação de professores indígenas demanda uma compreensão mais ampla, que considere, sobretudo, as dimensões coletivas da vida nas comunidades indígenas. Ao mesmo tempo, a formação profissional docente permanece vinculada a mecanismos estatais de regulamentação, certificação, avaliação e organização curricular, o que

torna esse campo um espaço privilegiado para observar as relações entre projetos indígenas de educação e a forma escolar institucionalizada.

A trajetória da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB)[1] ocupa lugar central nesse processo de disputa curricular em busca de uma educação que contemple a especificidade indígena. Desde a década de 1980, sua atuação articula a formação de professores, a defesa de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a produção de materiais didáticos e a participação docente nas decisões educacionais. O Estatuto da OGPTB prevê a participação dos professores na elaboração de currículos, calendários, métodos de ensino, sistemas de avaliação e materiais específicos, bem como no acompanhamento das instituições públicas que atuam na educação do povo Ticuna (OGPTB, 2000). Posteriormente, o projeto de licenciatura da organização articulou formação docente, língua, território, autonomia, direitos, pesquisa e participação comunitária (OGPTB, 2005).

Essas formulações desenvolvem-se em diálogo e tensão com os marcos institucionais da educação escolar indígena que estavam em processo de consolidação. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) reconheceram direitos relacionados às línguas, às organizações sociais e às formas próprias de aprendizagem. Os Referenciais para a formação de professores indígenas incorporaram esses princípios às orientações sobre currículo, participação comunitária e atuação docente (Brasil, 2002). A relação entre os projetos indígenas de educação e os marcos institucionais configura-se, portanto, como um processo marcado por negociação, apropriação e disputa.

A discussão parte da compreensão do currículo como espaço de relações de poder. Arroyo (2013) o concebe como território de disputas em torno de sujeitos, conhecimentos e projetos de sociedade, enquanto Lopes e Macedo (2011) destacam sua constituição por negociações e conflitos. Ghedin (2003) compreende o professor como sujeito ativo da construção curricular e Baniwa (2019) problematiza a permanência de relações coloniais na educação escolar indígena, especialmente quando línguas, conhecimentos e formas próprias de aprendizagem são subordinados a referências consideradas universais.

No contexto Ticuna, essa disputa envolve não apenas os conteúdos escolares, mas também a autoridade para decidir quais conhecimentos serão reconhecidos, em quais línguas ocorrerá a formação, quem participará da elaboração curricular e quais instituições poderão

[1] A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), fundada em 1986, representa professores Ticuna do Alto Solimões e atua na defesa de uma educação escolar específica, bilíngue, intercultural e vinculada às necessidades das comunidades indígenas.

certificar os professores. Vasques (2011), Curico (2019), Irineu e Catachunga (2022) e Felipe (2024) mostram que língua, território, convivência, oralidade e modos próprios de aprender podem constituir princípios capazes de questionar a organização escolar. Silva (2016), por sua vez, evidencia distâncias entre o reconhecimento jurídico da educação diferenciada e sua efetivação. Essas disputas curriculares refletem diferentes concepções de mundo e não podem ser dissociadas das relações territoriais, sociais e políticas nas quais os povos indígenas estão historicamente inseridos. À luz de Quijano (2009, p. 73-74), esse processo pode ser compreendido no âmbito da colonialidade do poder, constitutiva do padrão mundial de poder capitalista e relacionada à produção e legitimação de formas de conhecimento sob hegemonia eurocêntrica. Nessa perspectiva, o currículo configura-se como um dos espaços em que relações de poder se materializam, especialmente quando determinados conhecimentos, sujeitos e modos de conhecer são legitimados em detrimento de outros.

Diante desse cenário, o artigo orienta-se pela seguinte questão: como os documentos da OGPTB, os marcos normativos e orientadores da educação escolar indígena e as produções acadêmicas analisadas expressam e disputam sentidos de currículo na formação de professores Ticuna no Alto Solimões (AM)? O objetivo consiste em analisar essas concepções, considerando as relações entre conhecimentos indígenas e acadêmicos, participação comunitária e regulação estatal, língua e território, formação docente e projetos coletivos de educação.

Parte-se do pressuposto de que o currículo da formação de professores Ticuna constitui um território de disputas no qual o reconhecimento institucional da educação diferenciada convive com mecanismos capazes de limitar a autonomia das comunidades. A atuação da OGPTB evidencia esforços para ampliar a participação dos professores na agência curricular, na gestão da formação e na definição dos conhecimentos considerados relevantes. A disputa concentra-se, assim, nas condições em que diferentes conhecimentos são relacionados e nas possibilidades de participação efetiva do povo Ticuna nas decisões sobre sua educação. A escolarização constitui, nesse contexto, um espaço importante de acesso a credenciais institucionais que podem contribuir para modificar relações historicamente desfavoráveis aos povos originários.

A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, articulada a levantamento exploratório da produção acadêmica. O percurso metodológico e os critérios de seleção e análise das fontes são apresentados em seção específica.

Alto Solimões, território Ticuna e a OGPTB na perspectiva da formação de professores indígenas

O Alto Solimões, território de grande concentração da população Ticuna, não deve ser compreendido apenas como delimitação geográfica, mas também como espaço histórico, cultural e político marcado por expressiva sociodiversidade e biodiversidade. Nele coexistem diferentes modos de vida, conhecimentos e formas de organização social, ao mesmo tempo que se registram conflitos relacionados à ocupação e ao controle dos territórios indígenas. Entre esses episódios destaca-se o Massacre do Capacete ou Massacre Ticuna, ocorrido em 28 de março de 1988, em contexto de disputas fundiárias que resultaram na morte de 14 indígenas Ticuna; essas tensões territoriais, conforme dito acima, perpassam as concepções em torno da educação escolar e do currículo.

Situar a educação escolar Ticuna nesse contexto permite compreendê-la para além de uma dimensão administrativa e burocrática. A escolarização integra processos de luta que extrapolam o espaço circunscrito da escola e alcançam dimensões territoriais, sociais e políticas que condicionam não apenas o que se aprende, mas também as formas de viver e a continuidade da existência coletiva. A violência expressa no Massacre Ticuna encontra ressonância em outros territórios indígenas, como evidenciou a crise humanitária Yanomami tornada pública em 2023, quando foram divulgados dados que apontavam a morte de 570 crianças entre 2019 e 2022, em um contexto marcado por desassistência, fome, doenças, invasão garimpeira e devastação territorial (Basta, 2023). Nesse contexto, o extermínio físico constitui uma das faces de processos mais amplos de apagamento, igualmente presentes quando os povos são afastados do direito de aprender em diálogo com suas práticas ancestrais.

A formação de professores indígenas no Alto Solimões está diretamente relacionada à mobilização política do povo Ticuna e à atuação da OGPTB, cuja relevância na formação docente e na defesa de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue é destacada por Bendazzoli (2011).

O reconhecimento institucional dos cursos de formação docente a partir da OGPTB exigiu adequações às cargas horárias e matrizes disciplinares do sistema estadual. O projeto iniciado em 1993, nos níveis fundamental e médio, articulou as disciplinas determinadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) a temas como saúde, meio ambiente, direitos indígenas, cultura e materiais elaborados pelos próprios professores (OGPTB, 2005).

A estrutura organizativa prevista no Estatuto, centrada na Assembleia Geral, nos conselhos e nas representações municipais, reforça a dimensão política da OGPTB como espaço

de representação coletiva capaz de intervir nas políticas educacionais e nas decisões sobre a escolarização. No contexto Ticuna, a educação também se realiza nas relações familiares, comunitárias, territoriais e intergeracionais, envolvendo sujeitos, espaços e temporalidades que não coincidem necessariamente com a seriação, a fragmentação disciplinar e os calendários escolares. Deheinzelin (1994, p. 55) reconhece que a relação entre a cultura Ticuna e a chamada cultura "civilizada"[2] foi historicamente desigual e que a educação participou desse processo de subordinação.

A partir desse entendimento, a crítica à forma escolar de matriz colonial não se limita aos conteúdos ensinados, mas se estende à organização das próprias relações educativas. As propostas da OGPTB questionam as separações entre tempos de aprender e tempos de viver, entre sujeitos autorizados a ensinar e aqueles considerados aprendizes, bem como entre conhecimentos disciplinares e experiências comunitárias. A diferença curricular, desse modo, não consiste apenas em acrescentar conhecimentos Ticuna a uma estrutura previamente estabelecida, mas também em definir quem organiza a escola, quais conhecimentos a orientam e quais relações sociais sustentam sua função formativa.

Currículo e as disputas na formação de professores indígenas Ticuna

O currículo da formação de professores indígenas é compreendido como construção histórica, social, cultural e política, materializada em documentos, práticas e relações entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o professor participa ativamente do processo curricular e produz conhecimentos a partir de sua prática (Ghedin, 2003).

Na realidade da formação de professores indígenas Ticuna, essa compreensão permite problematizar as relações entre o currículo oficialmente instituído e os saberes, práticas, línguas, territorialidades e modos próprios de conhecer, aprender e viver. O currículo configura-se, assim, como espaço de negociação, resistência, apropriação e ressignificação, no qual se evidenciam tensionamentos acerca dos conhecimentos considerados legítimos e da autoridade dos sujeitos que os produzem e os fazem circular.

Sob esse enfoque, pensar um currículo voltado à formação de professores indígenas implica compreender a inter-relação entre suas diferentes dimensões, entre elas a formal, a

[2] O termo "civilizada" é empregado criticamente, em referência às relações coloniais que subalternizaram e inferiorizaram culturas indígenas. Todavia, pode-se compreender, na perspectiva de Césaire, que a colonização sempre trabalhou para descivilizar o colonizado (Césaire, 2020).

oculta, a intercultural, a própria/indígena, a territorial, a linguística e a decolonial. A dimensão decolonial, na perspectiva de Maldonado-Torres (2018, p. 29), pressupõe que

> [...] criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização.

A interculturalidade, nesse contexto, não se limita à coexistência ou ao contato entre culturas, mas pressupõe relações de diálogo que reconheçam as diferenças e problematizem as assimetrias de poder que historicamente hierarquizaram povos, conhecimentos e modos de vida. A perspectiva decolonial, por sua vez, questiona a permanência de padrões coloniais de poder e de produção do conhecimento, buscando deslocar a centralidade atribuída aos referenciais eurocêntricos e reconhecer outras epistemologias e formas de produzir saber.

A discussão curricular, portanto, ultrapassa a organização de conteúdos e componentes de ensino, alcançando as relações de poder que orientam sua construção e materialização e são negociadas no contexto específico do Alto Solimões, marcado pela diversidade sociocultural, linguística e territorial, bem como pelas experiências históricas de escolarização dos povos indígenas.

Produção acadêmica acerca do currículo de formação de professores indígenas e das perspectivas interculturais/decoloniais

O levantamento da produção acadêmica permitiu situar o artigo em um campo de pesquisas que reúne discussões sobre currículo intercultural, formação de professores, políticas educacionais, conhecimentos próprios e participação das comunidades na organização da escola. O estudo de Monte (2000) constitui uma referência histórica nesse debate ao examinar experiências de construção curricular e formação docente voltadas à educação escolar indígena. A autora evidencia que as propostas interculturais foram constituídas em meio a negociações entre movimentos, organizações, assessorias e políticas públicas, o que demonstra que o currículo diferenciado não resulta de um processo livre de tensões.

No contexto específico do Alto Solimões, Bendazzoli (2011) analisou a relação entre as políticas públicas de educação escolar indígena e o trabalho desenvolvido pela OGPTB, com atenção aos cursos de magistério e licenciatura intercultural. Sua investigação demonstra a importância política da organização e, simultaneamente, aponta as dificuldades decorrentes da submissão das experiências educacionais Ticuna aos parâmetros administrativos e pedagógicos

dos sistemas oficiais de ensino. Desse modo, a institucionalização da educação diferenciada aparece como uma conquista relevante e como processo marcado por limites à autonomia dos professores e das comunidades.

Em uma perspectiva mais recente, Bettiol, Silva e Souza (2026) recuperam experiências de formação de professores indígenas desenvolvidas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e evidenciam a continuidade de demandas construídas nos territórios. Ao retomarem a trajetória formativa do Alto Solimões, as autoras registram a experiência da licenciatura realizada em articulação com a OGPTB e mostram que propostas posteriores continuaram sendo constituídas a partir de reivindicações dos professores e das comunidades, especialmente quanto à formação intercultural, à alfabetização nas línguas indígenas e à participação indígena na definição dos percursos formativos. A experiência indica que as disputas sobre currículo e formação não se encerraram com a institucionalização dos primeiros cursos, mas permaneceram presentes na construção de propostas posteriores.

Outras pesquisas abordam experiências de construção curricular desenvolvidas com diferentes povos. Fontenele Pessoa e Melo (2020), em artigo publicado na *Revista Espaço do Currículo*, analisam a elaboração de um currículo intercultural com o povo Huni Kuin e destacam os desafios envolvidos na construção de uma proposta que não reproduza uma cultura escolar constituída fora de seu contexto. Essa discussão pode ser aprofundada a partir da perspectiva intercultural crítica. Candau (2008, p. 51-53) argumenta que a educação intercultural exige questionar o caráter monocultural da escola, os critérios de seleção dos conteúdos e a pretensa universalidade dos conhecimentos, considerando as relações de poder que participam da constituição das práticas educativas. Walsh (2010, p. 78-79), por sua vez, distingue a interculturalidade crítica de formas meramente funcionais de reconhecimento da diversidade, defendendo que sua efetivação requer mudanças nas estruturas, nas instituições e nas relações que mantêm hierarquias entre sujeitos e conhecimentos. Nessa perspectiva, a construção coletiva de um currículo não se limita à inserção de conhecimentos específicos, pois implica problematizar a própria organização escolar e as relações de poder que orientam a definição do que, como e por quem se ensina.

Em levantamento mais recente, Santos Tupinambá e Almeida (2024) identificam a ampliação das pesquisas sobre educação escolar indígena em programas brasileiros de pós-graduação, distribuídas entre diferentes temáticas, com destaque para os fundamentos dessa modalidade de educação, seus aspectos legais e políticos, a educação infantil e as relações com componentes curriculares. As autoras também destacam a crescente participação de

pesquisadores indígenas, cujas investigações contribuem para aproximar a produção acadêmica das demandas, experiências e projetos formulados pelos próprios povos.

Embora a produção acadêmica tenha ampliado as análises sobre formação docente, língua, interculturalidade e práticas escolares no contexto Ticuna e no Alto Solimões, permanece espaço para aprofundar a articulação entre essas produções e os documentos relacionados à trajetória da OGPTB, especialmente quanto aos sentidos de currículo, território, língua, memória e participação comunitária. O artigo insere-se nessa discussão ao colocar em relação formulações produzidas em diferentes momentos da formação de professores indígenas e os processos de institucionalização da educação escolar Ticuna.

Essas disputas não podem ser compreendidas apenas como divergências administrativas entre as comunidades e os sistemas educacionais. Baniwa (2019, p. 63) recorda que a escola destinada aos povos originários foi historicamente "[...] totalmente colonial, negadora de culturas, saberes e línguas". Embora a educação escolar diferenciada tenha produzido deslocamentos importantes, sua institucionalização ainda pode reproduzir hierarquias que reconhecem os conhecimentos ocidentais como universais e situam os conhecimentos dos povos como locais, complementares ou inferiores.

Baniwa (2019) também relaciona a permanência dessas desigualdades à lógica neoliberal e capitalista, que transforma direitos em mercadorias, enfraquece formas coletivas de existência e intensifica pressões sobre os territórios. Nesse sentido, as disputas curriculares não estão separadas das disputas territoriais, pois a seleção dos conhecimentos, a fragmentação dos tempos escolares e a valorização de determinados modos de vida participam de relações mais amplas de poder. O território curricular pode reforçar perspectivas coloniais quando subordina língua, memória e conhecimentos comunitários a uma organização externa, assim como pode ser apropriado como espaço de resistência e de afirmação dos projetos educacionais Ticuna.

Neste artigo, a permanência de hierarquias que inferiorizam conhecimentos, línguas, formas de aprendizagem e relações com o território é compreendida a partir da noção de colonialidade do poder. Quijano (2009, p. 73) distingue colonialidade de colonialismo ao demonstrar que, embora constituída historicamente no interior da dominação colonial, a colonialidade se mostra mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo. Sua permanência manifesta-se também na produção do conhecimento, mediante a naturalização de uma racionalidade eurocêntrica apresentada como referência universal (Quijano, 2009, p. 74-75). Nessa perspectiva, mesmo após o fim das estruturas coloniais formais, podem permanecer

mecanismos de subordinação que hierarquizam sujeitos, conhecimentos e modos de existência. A análise das produções Ticuna possibilita observar como essas hierarquias são enfrentadas, negociadas e deslocadas por sujeitos que buscam redefinir a escola a partir de seus projetos coletivos.

Metodologia e material de análise

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, orientada pela interpretação dos sentidos de currículo presentes na formação de professores indígenas Ticuna no Alto Solimões. A investigação articula documentos relacionados à trajetória formativa da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), marcos normativos e orientadores da educação escolar indígena e produções acadêmicas que permitem examinar as relações entre formação docente, currículo, conhecimentos, língua, território, participação comunitária e regulação estatal.

A pesquisa documental reuniu materiais considerados relevantes para a compreensão da trajetória da formação de professores indígenas a partir da OGPTB e de sua relação com a institucionalização da educação escolar indígena. Foram analisados o Estatuto da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB, 2000), o Projeto: Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões (OGPTB, 2005) e Fundamentos para um curso de magistério (Deheinzelin, 1994). Também foram considerados a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e os Referenciais para a formação de professores indígenas (Brasil, 2002). A seleção desses documentos considerou sua relação direta com a constituição das propostas de formação docente no contexto Ticuna e, no caso dos documentos nacionais, sua importância para a regulamentação e orientação da educação escolar indígena e da formação de seus professores.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante levantamento exploratório da produção acadêmica e atualizada em setembro de 2026. Foram consultadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Complementarmente, foram consultados os repositórios institucionais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de Brasília (UnB) para localização, conferência das informações bibliográficas e acesso aos textos completos das produções selecionadas. As buscas empregaram, isoladamente ou de forma combinada, os termos “OGPTB”, “Ticuna”, “Tikuna”,

"Magüta", "formação de professores indígenas", "formação de professores Ticuna", "currículo", "educação escolar indígena" e "Alto Solimões". As grafias "Ticuna" e "Tikuna" foram utilizadas nas buscas em razão da ocorrência das duas formas nos títulos, palavras-chave e registros das produções acadêmicas, mantendo-se "Ticuna" na redação autoral deste artigo.

Para o levantamento bibliográfico, consideraram-se produções publicadas entre 2000 e setembro de 2026, adotando-se como marco inicial o ano de publicação do Estatuto da OGPTB, documento central para a análise das concepções de formação e currículo examinadas neste artigo. A seleção ocorreu inicialmente pela leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, pela consulta aos textos considerados pertinentes ao problema investigado. Foram incluídas produções que apresentassem relação direta com a formação de professores indígenas, currículo, educação escolar Ticuna, atuação da OGPTB ou experiências educacionais desenvolvidas no Alto Solimões, bem como estudos que contribuíssem para compreender dimensões relacionadas a língua, território, interculturalidade e participação comunitária quando articuladas à educação escolar ou à formação docente. Foram excluídos trabalhos duplicados e produções que, embora relacionadas aos povos indígenas, não apresentassem contribuição direta para o problema, para o povo Ticuna e para os eixos de análise do artigo.

A partir desses critérios, foram selecionadas nove produções diretamente pertinentes ao problema investigado: Bendazzoli (2011), Vasques (2011), Silva (2016), Curico (2019), Monteiro e Zuliani (2020), Irineu e Catachunga (2022), Felipe (2024), Fortes Filho (2024) e Bettiol, Silva e Souza (2026), que discutem experiências recentes de formação de professores indígenas no Amazonas. Outras produções sobre currículo, interculturalidade, políticas educacionais e educação escolar indígena foram utilizadas para situar e interpretar o problema em um campo mais amplo de discussão. As referências teóricas mobilizadas na interpretação, por sua vez, não foram consideradas resultados do levantamento sobre as experiências Ticuna, mas aportes conceituais para a análise.

A análise do material foi realizada por meio de leitura interpretativa e comparativa dos documentos e das produções selecionadas. Inicialmente, foram identificadas formulações relacionadas à questão e ao objetivo do estudo. Em seguida, essas informações foram sistematizadas a partir de eixos recorrentes no material: relações entre conhecimentos indígenas e acadêmicos; participação comunitária e regulação estatal; língua e território; formação e atuação docente; e modos próprios de ensinar e aprender. A aproximação entre documentos da OGPTB, marcos normativos e produções acadêmicas buscou identificar convergências, tensões e deslocamentos nos sentidos atribuídos ao currículo, considerando especialmente as relações

de poder envolvidas na definição dos conhecimentos, das formas de organização da formação e da participação dos próprios sujeitos Ticuna nas decisões sobre sua educação.

Disputa entre conhecimentos indígenas e as legislações de formação de professores indígenas

A relação entre os conhecimentos indígenas e os documentos nacionais exige reconhecer que a LDB, os Referenciais para a formação de professores indígenas e o projeto da OGPTB possuem naturezas distintas. A LDB constitui norma jurídica nacional; os Referenciais do MEC (Brasil, 2002) apresentam orientações técnico-pedagógicas; e o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, elaborado pela OGPTB em 2005, corresponde a uma proposta construída a partir das experiências de professores, lideranças e assessores da organização. A disputa envolve, assim, não apenas os conteúdos curriculares, mas também quem define os conhecimentos reconhecidos, participa da elaboração do currículo, estabelece as línguas da formação e detém a autoridade para avaliar e certificar os professores.

A LDB representou avanço ao assegurar às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. Os artigos 78 e 79 estabelecem uma educação escolar bilíngue e intercultural, orientada à recuperação das memórias históricas, à reafirmação das identidades, à valorização das línguas e conhecimentos indígenas e ao acesso aos conhecimentos de outras sociedades. A legislação também prevê formação de pessoal especializado, currículos específicos e materiais didáticos diferenciados (Brasil, 1996).

Esse reconhecimento jurídico, entretanto, não determina como os conhecimentos indígenas e acadêmicos devem relacionar-se no currículo. Permanece a possibilidade de os primeiros serem tratados como conteúdos complementares, enquanto os conhecimentos científicos ocupam posição central. A previsão de audiência das comunidades também não equivale, necessariamente, ao compartilhamento do poder de decisão sobre currículo, avaliação, formadores e organização dos cursos.

Outra tensão refere-se à titulação profissional. Embora a LDB reconheça a articulação entre teoria, prática e experiências anteriores, estabelece requisitos formais de formação para o exercício da docência. No contexto Ticuna, professores reconhecidos por suas comunidades foram classificados como “leigos” por não possuírem a certificação exigida pelo Estado (OGPTB, 2005, p. 8). Confrontavam-se, assim, dois critérios de legitimidade: o reconhecimento comunitário, relacionado à língua, à experiência e ao compromisso coletivo, e o reconhecimento estatal, condicionado à formação certificada.

Os Referenciais do MEC procuram responder a parte dessas questões ao apresentar o professor indígena como pesquisador, produtor de materiais, participante da gestão escolar e da construção curricular, além de mediador entre conhecimentos, línguas e instituições (Brasil, 2002, p. 23-29). O documento propõe um currículo aberto e participativo, assim como atribui ao professor responsabilidades pedagógicas, linguísticas, culturais, administrativas e políticas. Reconhece, ainda, que o português continuava predominando em muitos programas bilíngues, enquanto as línguas indígenas permaneciam restritas a disciplinas específicas (Brasil, 2002, p. 49-51). A questão linguística ultrapassa, portanto, a inclusão de uma disciplina e envolve o reconhecimento da língua indígena como meio de produção e transmissão de conhecimentos.

O projeto da OGPTB aproxima-se desses princípios, mas os reelabora a partir da trajetória dos professores e das condições do Alto Solimões. A licenciatura é apresentada como continuidade das ações formativas iniciadas em 1993, e seu perfil docente articula conhecimentos pedagógicos e científicos a língua, cultura, pesquisa, legislação, território e participação comunitária (OGPTB, 2005, p. 21-23).

A organização curricular também parte de questões diretamente relacionadas às comunidades. Educação, identidade, direitos, terra indígena, desenvolvimento sustentável, meio ambiente, saúde, autonomia, arte, cultura e línguas orientam a articulação dos conhecimentos acadêmicos (OGPTB, 2005, p. 27-31). A língua Ticuna é compreendida como portadora de conhecimentos e memórias; o português, como instrumento de interlocução institucional e defesa de direitos; e o espanhol, como relevante para as relações transfronteiriças do povo Ticuna.

A proposta, contudo, permanece condicionada por exigências institucionais. Para obter reconhecimento e conferir diplomas, precisa vincular-se à UEA, cumprir cargas horárias e atender aos critérios acadêmicos. Mesmo concebido como aberto e interdisciplinar, o currículo continua organizado em áreas e terminalidades reconhecidas pela universidade. A participação da OGPTB amplia as possibilidades de decisão, mas a certificação permanece dependente da instituição universitária, evidenciando os limites da autonomia curricular.

A experiência desenvolvida no Alto Solimões também participou da construção dos Referenciais de 2002, que incorporam reflexões e referências relacionadas à formação Ticuna. Jussara Gomes Gruber e Raimundo Leopardo Ferreira, vinculados à experiência da OGPTB, constam entre os participantes da elaboração do documento (Brasil, 2002, p. 81). Isso evidencia a circulação de conhecimentos produzidos localmente nos debates nacionais sobre formação de professores indígenas.

A disputa central refere-se, portanto, à autoridade para definir os sentidos da formação. A LDB reconhece direitos e estabelece requisitos; os Referenciais formulam orientações pedagógicas e institucionais; e a OGPTB apropria-se dessas possibilidades e as reelabora a partir de sua trajetória, território e projetos coletivos. Nesse processo, os conhecimentos Ticuna deixam de ocupar apenas uma posição complementar e passam a disputar a própria definição do currículo, do perfil docente e da educação escolar.

Educação diferenciada: OGPTB e legislações

Neste artigo, a educação diferenciada é compreendida como uma concepção de escolarização indígena que ultrapassa a simples inclusão de línguas, conteúdos culturais ou adaptações pontuais no currículo. Sua efetivação envolve a participação das comunidades na definição dos processos educativos, o reconhecimento das línguas e dos conhecimentos próprios e a possibilidade de reorganização das práticas escolares em diálogo com os projetos coletivos dos povos indígenas (Brasil, 1996, 2002). Na experiência da OGPTB, essa concepção assume caráter situado ao articular escola, comunidade, língua, conhecimentos próprios e participação coletiva na formação de professores (OGPTB, 2005, p. 14-18). A diferenciação, portanto, não se limita ao reconhecimento jurídico da especificidade indígena, mas depende das condições concretas em que esses princípios são incorporados à organização da escola e da formação docente.

A legislação garante a diferença, mas mantém sob responsabilidade estatal a regulamentação, a certificação e a organização administrativa. Evidencia-se, então, um descompasso estrutural: a escola indígena é reconhecida como autônoma e específica, mas permanece submetida à forma escolar nacional. Além disso, audiência ou participação não equivalem ao poder de decidir. Os Referenciais registram que currículos, avaliações, calendários e materiais das escolas regulares foram transferidos às escolas indígenas e que práticas baseadas nas línguas e nos conhecimentos tradicionais frequentemente não recebem apoio institucional (Brasil, 2002, p. 13-17).

Essa concepção orienta a licenciatura, destinada a formar professores capazes de conduzir suas escolas, pesquisar problemas comunitários e defender a cultura, o território e os direitos indígenas (OGPTB, 2005, p. 21-23). Seu currículo é aberto, flexível e interdisciplinar, organizado por temas como identidade, terra, sustentabilidade, saúde, autonomia, cultura e línguas. Anciãos e lideranças participam das etapas presenciais (OGPTB, 2005, p. 29-31). Um

Conselho Gestor Indígena acompanha e avalia o curso, realizado no Centro Torü Nguepataü, na aldeia Filadélfia (OGPTB, 2005, p. 37-38).

A OGPTB ultrapassa a participação como consulta e reivindica autoria sobre a formação, sem recusar a ciência nem a institucionalização universitária. O projeto articula conhecimentos indígenas e universais e se vincula à Universidade do Estado do Amazonas, com áreas, estágio e titulação formalmente definidos (OGPTB, 2005, p. 26-37). Nesse sentido, a disputa não se estabelece entre tradição e ciência, mas em torno de quem seleciona, articula e utiliza os conhecimentos. Contudo, entre a formulação dessa proposta e sua concretização no cotidiano escolar, permanecem desafios que evidenciam os limites de sua institucionalização.

É justamente nesse ponto que a pesquisa de Silva (2016) evidencia a distância entre o reconhecimento jurídico e sua efetivação no Alto Solimões. A autora registra professores que temem afastar suas atividades das exigências das secretarias, currículos que renomeiam disciplinas sem superar a organização conteudista e o português como primeira língua de ensino, com o Ticuna utilizado principalmente para tradução. Assinala também a participação reduzida de anciãos e a continuidade de tempos, procedimentos e práticas semelhantes aos da escola não indígena (Silva, 2016, p. 159-168). Sua advertência de que o termo "diferenciada" pode encobrir uma escola convencional ou de qualidade inferior é pertinente (Silva, 2016, p. 170). Essa crítica, portanto, não invalida o direito nem a formulação indígena documentada pela OGPTB, mas revela os obstáculos encontrados na materialização de uma proposta que reivindica maior protagonismo indígena na definição dos conhecimentos, das práticas e dos rumos da educação escolar.

A questão central reside, portanto, no alcance da diferença. No modelo institucional convencional, ela pode ser reduzida à adaptação de conteúdos, calendários ou materiais, preservando uma estrutura que centraliza decisões e hierarquiza conhecimentos. Na perspectiva da OGPTB, os modos Ticuna de conhecer, ensinar, aprender e relacionar-se com o território devem orientar as finalidades, os tempos, os espaços, as línguas e as autoridades pedagógicas da escola.

Finalidade da formação docente

A finalidade atribuída à formação do professor indígena evidencia mais uma questão emblemática a ser analisada no que se refere aos desafios entre profissionalização e compromisso comunitário. De um lado, a formação deve assegurar habilitação, conhecimentos pedagógicos e capacidade de atender às normas dos sistemas de ensino. De outro, deve preparar

o professor para fortalecer a autonomia, a identidade, a língua, a cultura e os projetos de futuro de seu povo. Essas finalidades não são necessariamente excludentes, mas revelam disputas sobre a quem o professor deve responder e para qual escola deve ser formado.

Na redação original da LDB, a formação para o magistério é tratada principalmente como requisito de profissionalização. Brasil (1996, art. 62) estabelece a licenciatura como referência para a educação básica, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os artigos 78 e 79 reconhecem objetivos específicos para a educação escolar indígena, como a valorização das memórias, identidades, línguas e ciências indígenas, mas não desenvolvem um perfil próprio para seu professor. Permanece, assim, a possibilidade de organizar sua formação pelos critérios gerais de habilitação, acrescentando a especificidade indígena de maneira complementar.

Os Referenciais para a formação de professores indígenas procuram preencher essa lacuna. Brasil (2002, p. 9) reúne duas finalidades: atender às demandas comunitárias e cumprir as exigências legais de titulação. Além da competência didática, o professor é caracterizado como mediador entre sociedades, pesquisador dos conhecimentos de seu povo, produtor de materiais e participante da formulação curricular. Sua formação deve capacitá-lo a relacionar a proposta pedagógica ao projeto da comunidade, administrar a escola e defender sua autonomia (Brasil, 2002, p. 20-26).

Ao reconhecer o caráter conflitivo dessa posição, o documento nacional destaca que o professor precisa responder às regras, valores e expectativas da comunidade que o legitima, ao mesmo tempo em que deve cumprir o programa institucional escolar como trabalhador contratado pelo Estado, caracterizando essa condição como "[...] fidelidade conflituosa" (Brasil, 2002, p. 20). Diante dessa tensão estrutural, a formação docente deve prepará-lo para interpretar, negociar e, sempre que necessário, questionar as determinações institucionais que divirjam dos projetos educacionais de seu povo.

A trajetória da OGPTB exemplifica essa tensão de forma concreta, visto que seus primeiros cursos buscaram retirar os professores Ticuna da condição de leigos em meio às pressões de prefeituras que exigiam habilitação oficial e ameaçavam afastá-los do ensino. Para obter o devido reconhecimento, a formação precisou adequar-se às cargas horárias e grades disciplinares normativas, garantindo a titulação, a permanência no trabalho e a remuneração dos docentes (OGPTB, 2005, p. 8-9), sem perder de vista o compromisso de capacitar os

próprios indígenas para assumirem a gestão, o planejamento e a transformação das escolas vinculadas aos modelos municipais convencionais (OGPTB, 2005, p. 8-11).

Essa ampliação aparece no projeto de licenciatura. Seu objetivo geral é habilitar professores indígenas para atuar em todos os níveis da educação básica. Os objetivos específicos direcionam essa habilitação à autonomia intelectual e profissional, à gestão das escolas e à defesa da cultura, do território e dos direitos (OGPTB, 2005, p. 21). O perfil elaborado pelos professores reúne competências exigidas pelo sistema, como planejar aulas, cumprir a carga horária e gerenciar a escola, e responsabilidades comunitárias, como valorizar a língua e a cultura, dialogar com lideranças, pesquisar problemas locais e comprometer-se com os projetos de futuro do povo (OGPTB, 2005, p. 21-23).

Na perspectiva da OGPTB, a titulação não constitui a finalidade última da formação, mas uma condição para ampliar a condução indígena da escola. A certificação fortalece a autonomia quando permite ocupar os espaços profissionais, assumir níveis mais avançados de ensino e participar das decisões institucionais. Pode produzir o efeito contrário quando seu reconhecimento exige a assimilação de estruturas curriculares que reduzem o professor à execução das políticas oficiais.

Há, ainda, o risco de concentrar no professor responsabilidades pertencentes também ao Estado e à coletividade. O perfil proposto reúne funções docentes, administrativas, políticas, linguísticas e culturais. Essa amplitude expressa sua centralidade social, mas não deve torná-lo responsável individual pela preservação cultural, pela autonomia escolar e pelos problemas comunitários. Sem condições de trabalho, financiamento e participação decisória, a formação ampliada pode converter-se em sobrecarga e transferência de responsabilidades públicas.

Disputas: linguística, território, conhecimento, modos de ensinar e aprender

A língua Ticuna ultrapassa sua função comunicativa, pois participa da transmissão de conhecimentos, das relações entre gerações, do pertencimento coletivo e da resistência aos processos coloniais de apagamento. No espaço escolar, sua presença não pode ser reduzida a um componente curricular ou ao uso ocasional, uma vez que organiza narrativas, materiais didáticos e formas próprias de nomear e interpretar o mundo. Vasques (2011, p. 7), ao analisar o livro *Toru Dü'ügü*, elaborado coletivamente a partir de narrativas Ticuna, define a obra como "[...] o primeiro livro escrito com a participação plena do meu povo Tikúna do Brasil". Seu valor educacional relaciona-se, portanto, não apenas ao uso da língua Ticuna, mas à

participação do próprio povo na produção dos conhecimentos que passam a circular na escola. A transformação de narrativas orais em material escrito envolve decisões sobre registro, interpretação, tradução e organização, permitindo que professores e pesquisadores Ticuna atuem como autores e não apenas como fontes de informação.

Fortes Filho (2024) amplia essa discussão ao analisar a formação docente e os processos de ensino e aprendizagem da língua Ticuna em escolas indígenas de Benjamin Constant. O estudo evidencia a relação entre formação de professores, ensino da língua materna e produção de práticas e materiais voltados à realidade escolar Ticuna. Sua contribuição reforça que a presença da língua indígena no currículo não se limita à sua condição como componente de ensino, mas envolve também a preparação dos professores para utilizá-la nos processos de escolarização e na produção de conhecimentos.

Memória e território também constituem dimensões formativas. Felipe (2024) relaciona a formação Magüta à família, à convivência comunitária e às experiências desenvolvidas no território. Ao recuperar a fala do ancião *Üamücü*, registra que "[...] a terra e a floresta são a escola dos *Magüta*" e que a terra é "[...] nossa mãe, nosso lar e nossa cura" (Felipe, 2024, p. 34). O território aparece, assim, como parte constitutiva da educação, pois nele se articulam conhecimentos, práticas, relações e memórias que sustentam a vida coletiva. Pesca, roça, narrativas, rituais, cuidados com a saúde e convivência entre gerações constituem situações de aprendizagem integradas à vida cotidiana. Felipe (2024) destaca, nesse processo, a oralidade, a observação dos mais velhos e a participação nas atividades comunitárias. Reconhecer língua, memória e território como princípios formativos desloca, portanto, a discussão curricular da simples inclusão de conteúdos Ticuna para as condições em que esses conhecimentos são produzidos, transmitidos e atualizados.

Por sua vez, Monteiro e Zuliani (2020), ao analisarem o ensino de Química em escolas Ticuna do Alto Solimões, demonstram que o reconhecimento da interculturalidade não garante, por si só, sua efetivação nas práticas escolares. As autoras identificam permanências de formas de ensino centradas na transmissão de conteúdos e destacam a reivindicação pela articulação entre conhecimentos indígenas e conhecimentos escolares. O estudo evidencia, assim, que a diferenciação curricular depende não apenas da presença de conteúdos relacionados à realidade Ticuna, mas também da transformação das relações pedagógicas e das formas pelas quais diferentes conhecimentos são colocados em diálogo.

As contribuições de Vasques (2011), Curico (2019), Monteiro e Zuliani (2020), Irineu e Catachunga (2022), Felipe (2024) e Fortes Filho (2024) mostram que a educação escolar pode

aproximar-se dos projetos Ticuna quando reconhece autoria, língua, memória, território, coletividade e modos próprios de aprender como dimensões estruturantes. Isso não significa reproduzir integralmente as práticas comunitárias dentro da escola, mas construir formas curriculares capazes de dialogar com os modos próprios de conhecer, aprender e viver. Essa disputa alcança a própria lógica do trabalho pedagógico. A inclusão de narrativas, práticas ou vocabulários Ticuna em componentes convencionais não garante, por si só, uma educação diferenciada se permanecerem inalterados os tempos, espaços, critérios de avaliação e formas de organização do conhecimento. Baniwa (2019) reconhece a educação escolar indígena como uma conquista das lutas dos povos originários, mas ressalta as contradições de sua institucionalização, marcada pela permanência de regulações nem sempre correspondentes aos projetos das comunidades.

Conclusão

O estudo evidenciou que o currículo da formação de professores indígenas Ticuna no Alto Solimões se constitui como território de disputas em que se articulam diferentes concepções de conhecimento, educação e projeto de sociedade. A análise dos documentos da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), dos marcos normativos e das produções acadêmicas mostrou que essas disputas ultrapassam a seleção de conteúdos e envolvem a legitimidade dos conhecimentos, a participação comunitária e a autoridade para definir os sentidos da escolarização.

A experiência da OGPTB demonstra que a formação docente pode articular profissionalização, língua, cultura, território, memória e projetos coletivos sem estabelecer uma oposição entre conhecimentos indígenas e científicos. A questão central reside nas relações de poder que definem quais conhecimentos serão reconhecidos, como serão articulados e quem poderá produzi-los, ensiná-los e avaliá-los. Nessa perspectiva, língua, território, memória, convivência comunitária e modos próprios de aprendizagem não constituem apenas conteúdos a serem acrescentados ao currículo, mas também princípios capazes de orientar suas finalidades, práticas, tempos, espaços e formas de avaliação.

Os marcos legais e orientadores analisados representaram avanços ao reconhecer a especificidade, a interculturalidade, as línguas indígenas e os processos próprios de aprendizagem. Entretanto, sua efetivação ocorre no interior de sistemas que mantêm mecanismos de regulamentação, certificação, avaliação e organização institucional. A educação diferenciada, portanto, não se realiza apenas pela inclusão de conteúdos culturais ou pela

adaptação de materiais e calendários, mas depende também da participação efetiva das comunidades nas decisões sobre a formação e a escola.

Conclui-se que o currículo da formação de professores Ticuna constitui um espaço político e epistemológico no qual se disputa não apenas o que ensinar, como também quem pode definir os sentidos da educação escolar indígena. A trajetória da OGPTB evidencia movimentos de autoria, resistência, negociação e ressignificação da escola, ao mesmo tempo em que revela os limites impostos pelas relações institucionais assimétricas. A autonomia curricular permanece, assim, como uma construção em disputa, vinculada à capacidade de os próprios povos participarem da definição dos conhecimentos, das finalidades e das formas de organização de sua educação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

BASTA, Paulo Cesar. Garimpo de ouro na Amazônia: a origem da crise sanitária Yanomami. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 12, p. 1-6, 2023. DOI: 10.1590/0102-311XPT111823. Disponível em: https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/8456/18851. Acesso em: 16 out. 2026.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/T.48.2011.tde-17102011-152350. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-152350/publico/SIRLENE_BENDAZZOLI.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

BETTIOL, Celia Aparecida; SILVA, Jeiviane Justiniano da; SOUZA, Adria Simone Duarte de. Pedagogia Intercultural Indígena: diálogos sobre língua, alfabetização e interculturalidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 42, p. 1-16, 2026. DOI: 10.1590/1984-0411.98183. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/nshfC64xvfzQtSmFrrMSjxJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 7 nov. 2026.

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. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 7 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf. Acesso em: 7 nov. 2026.

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, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CURICO, Benes Coelho (Mecürana). **A prática pedagógica da educação escolar indígena na aldeia de Campo Alegre**: um estudo do bilinguismo intercultural no contexto da etnia Ticuna. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DEHEINZELIN, Monique. **Fundamentos para um curso de magistério**: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues. São Paulo: OGPTB, 1994.

FELIPE, Fred da Costa. **Ensinar e transmitir a memória**: vivências e experiências de formação social Magüta na comunidade Me'cürane na Terra Indígena Betânia. 2024. 122f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

FONTENELE PESSOA, Valda Inês; MELO, Lucia de Fatima. Currículo intercultural: experiência de construção com o povo Huni Kuin. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 47-57, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50753. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/pt_BR/article/view/50753. Acesso em: 12 set. 2026.

FORTES FILHO, Manoel Jovelino. **Formação docente e metodologia de ensino da língua Ticuna**: um estudo da educação escolar indígena do nível fundamental ao médio. 2024. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/25425. Acesso em: 12 set. 2026.

GHEDIN, Evandro. Gênese e construção histórica do currículo. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Currículo e ensino básico**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2003. v. 1, p. 1-18.

IRINEU, Mario Felix; CATACHUNGA, Eli Leão. Educação escolar indígena Tikuna: quanto a escola está se afastando ou se aproximando do modo de vida dos Tikuna? **GIGAPP Estudios Working Papers**, Madri, v. 9, n. 237, p. 153-167, 2022. Disponível em: https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/296. Acesso em: 16 out. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 7-29, 2000. DOI: 10.1590/S0100-15742000000300001. Disponível em: https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/626. Acesso em: 16 out. 2026.

MONTEIRO, Ercila Pinto; ZULIANI, Silvia Regina Quijadas Aro. A abordagem intercultural nas escolas indígenas Tikuna do Amazonas: o ensino de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-13, 2020. DOI: 10.1590/1516-731320200059. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yhY3GJtMhkV3ZvG9SYL5gjw/?format=html&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGUES (OGPTB). **Estatuto da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues**. Aldeia Filadélfia, Benjamin Constant, AM: OGPTB, 2000. 8 p.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGUES (OGPTB). **Projeto**: Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões. Benjamin Constant, AM: OGPTB, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcineia Vieira de Almeida; ALMEIDA, Luana Costa. A produção sobre educação escolar indígena em teses e dissertações no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. 1-16, 2024. DOI: 10.1590/1980531410855. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10855. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Antonia Rodrigues da. **Concepções e práticas de educação escolar indígena**: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM. 2016. 269f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VASQUES, Anita Fermin. **Análise linguística de um livro Tikúna**: revivendo Toru Dü'ügü. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)
Márcio Antônio Lourenço Mota. Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Docente do Instituto Federal do Amazonas. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/8617526584199249.
Georgina Helena Xavier Lima. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade Federal de Pelotas. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/3494845515615884.
Marinete Lourenço Mota. Doutora em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Docente no Instituto de Natureza e Cultura. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/3315876676578033.

Como citar
MOTA, Márcio Antônio Lourenço; LIMA, Georgina Helena Xavier; MOTA, Marinete Lourenço. Currículo em disputa no Alto Solimões: território e educação escolar Ticuna. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 19, n. 3, e80128, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.80128.