Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32270

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA COMO FATOR DE RESISTÊNCIA CULTURAL INDÍGENA

DIFFERENTIATED EDUCATION AS A FACTOR OF INDIGENOUS CULTURAL RESISTANCE

Thiago Henrique da Silva e Silva[1]
Orleylson Cunha Gomes[2]

RESUMO: Este artigo analisa como a Educação Diferenciada atua como fator de resistência cultural no contexto indígena. A pesquisa parte da compreensão de que a escola, historicamente associada a processos de assimilação e silenciamento dos saberes tradicionais, pode ser ressignificada quando reconhece o território, a ancestralidade, a identidade e os modos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas recentes e de marcos legais relacionados à Educação Diferenciada e à educação escolar indígena no Brasil. Os resultados indicam que a resistência cultural se expressa por meio do território, do currículo contextualizado, da práxis docente e do protagonismo estudantil. Constatou-se que essa perspectiva educacional contribui para transformar a escola em um espaço de pertencimento, de valorização dos saberes ancestrais e de afirmação identitária. Conclui-se que a Educação Diferenciada constitui uma estratégia relevante para enfrentar o apagamento cultural e fortalecer a memória coletiva dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação diferenciada. Educação indígena. Currículo. Resistência cultural.

ABSTRACT: This article analyzes how Differentiated Education acts as a factor of cultural resistance in the Indigenous context. The research starts from the understanding that the school, historically associated with processes of assimilation and silencing of traditional knowledge, can be re-signified when it recognizes the territory, ancestry, identity, and the specific learning modes of Indigenous peoples. Methodologically, it is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, based on the analysis of recent academic production and legal frameworks related to Differentiated Education and Indigenous school education in Brazil. The results indicate that cultural resistance is expressed through the territory, the contextualized curriculum, teaching praxis, and student protagonism. It was found that this educational perspective helps transform the school into a space of belonging, appreciation of ancestral knowledge, and identity affirmation. It is concluded that Differentiated Education is a relevant strategy for confronting cultural erasure and strengthening the collective memory of Indigenous peoples.

Keywords: Differentiated education. Indigenous education. Curriculum. Cultural resistance.

[1] Pós-graduando em Docência do Ensino Superior no Centro Universitário Fametro.
[2] Doutor em Ciências Ambientais e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor da pós-graduação da Fametro.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil foi historicamente atravessada por processos de imposição cultural, de assimilação e de silenciamento dos saberes tradicionais. Durante muito tempo, a escola esteve associada a projetos de integração dos povos indígenas à lógica dominante, desconsiderando suas línguas, memórias, territórios, modos próprios de aprendizagem e formas de organização social.

Nesse cenário, a Educação Diferenciada surge como uma possibilidade de ressignificação do espaço escolar. Ao reconhecer o território, a ancestralidade, a oralidade e os conhecimentos comunitários como elementos legítimos do processo educativo, essa perspectiva rompe com práticas pedagógicas homogêneas e aproxima a escola da realidade vivida pelos povos indígenas.

Diante disso, esta pesquisa parte do seguinte problema: como a Educação Diferenciada atua como fator de resistência cultural no contexto indígena? A hipótese que orienta o estudo é a de que, quando articulada ao currículo contextualizado, à práxis docente e ao protagonismo estudantil, a Educação Diferenciada fortalece os vínculos entre escola, comunidade e território, transformando o ambiente escolar em um espaço de proteção dos saberes ancestrais e de afirmação das identidades indígenas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como práticas educativas contextualizadas podem enfrentar o apagamento cultural e ampliar o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. No campo acadêmico, a pesquisa contribui para sistematizar produções recentes sobre Educação Diferenciada, educação escolar indígena, território, currículo e resistência cultural. No campo social, reforça a importância de uma escola comprometida com a diversidade, o pertencimento e a continuidade das memórias coletivas.

O objetivo é analisar como a Educação Diferenciada atua como fator de resistência cultural no contexto indígena. Para isso, busca-se investigar o histórico de invisibilização dos saberes tradicionais, identificar práticas pedagógicas voltadas à valorização da ancestralidade, compreender o papel do currículo contextualizado e da práxis docente, bem como analisar o protagonismo estudantil como expressão da resistência cultural.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre a Educação Diferenciada como fator de resistência cultural exige compreender que a escola, historicamente, não se constituiu como um espaço neutro. No caso

brasileiro, especialmente em relação aos povos indígenas, a instituição escolar esteve vinculada a projetos de colonização e controle social.

Conforme aponta o relatório do Conselho Nacional de Educação, a educação escolar indígena, em sua origem, esteve associada à catequese e à imposição de valores externos, com o objetivo de transformar os povos originários de acordo com os interesses coloniais. Sob essa ótica;

> Esta educação tinha uma missão muita clara de civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios. Em outras palavras, fazer com que os índios deixassem de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores. (Brasil, 2007, p. 3).

Essa perspectiva evidencia que a escola operou como instrumento de apagamento cultural, ao deslegitimar formas próprias de conhecimento e impor uma racionalidade única. A crítica a esse modelo aproxima-se do debate sobre a colonialidade do saber, no qual determinados conhecimentos são considerados universais, enquanto outros são marginalizados.

Nesse contexto, a Educação Diferenciada emerge como resposta histórica às limitações da escola tradicional. Sobre isso, (Morais e Vieira, 2023, p. 1) afirmam que:

> A educação diferenciada indígena surgiu da necessidade de reconhecimento dos direitos sociais, culturais e políticos necessários para o bem-estar das comunidades indígenas, devendo organizar uma escola capaz de construir processos educativos próprios de suas identidades étnico-culturais.

A partir dessa definição, compreende-se que a Educação Diferenciada não se restringe a adaptações metodológicas, mas implica uma reorganização estrutural do processo educativo. Trata-se de reconhecer que há múltiplas formas de produzir conhecimento, rompendo com a ideia de um currículo universal e homogêneo.

> Uma educação diferenciada e intercultural parte da afirmação de que a diferença é constitutiva da ação educativa e propõe a construção de práticas pedagógicas que articulem igualdade e diferença, superando o caráter monocultural e etnocêntrico que historicamente configurou a cultura escolar (Candau, 2008, p. 51).

Essa dimensão política da educação também se evidencia na atuação dos movimentos sociais. (Fernandes, 2025, p. 1) Destaca que: “a educação escolar indígena e quilombola constitui uma conquista histórica dos movimentos étnicos e sociais, que asseguraram direitos importantes no campo da educação pública”.

A citação reforça que a Educação Diferenciada não é resultado de uma iniciativa estatal isolada, mas de processos de luta e reivindicação. Nesse sentido, a escola passa por um processo

de ressignificação: de instrumento de assimilação, torna-se um espaço de resistência e afirmação cultural.

A relação entre educação e território constitui outro elemento central nesse debate. O próprio Conselho Nacional de Educação destaca que a oferta de ensino nas aldeias é fundamental para garantir a permanência dos jovens em seus espaços de origem e fortalecer projetos coletivos. Conforme o documento;

> A oferta de educação escolar intercultural e multilíngüe de qualidade nas aldeias é uma dessas políticas importantes para garantir a permanência dos jovens nos seus territórios e contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico autônomo dos projetos coletivos dos povos e das comunidades (Brasil, 2007, p. 2).

Essa compreensão rompe com a ideia de uma escola descolada da realidade, indicando que o território não é apenas cenário, mas elemento constitutivo do processo educativo. Ailton Krenak (2022) aprofunda esse pensamento ao refletir sobre os impactos da exploração territorial sobre os povos indígenas, alertando que a contaminação dos rios por resíduos tóxicos de mineração destrói completamente as condições de sobrevivência das famílias que habitam essas regiões.

Embora o autor trate diretamente da questão ambiental, sua análise permite compreender que a destruição do território implica também a ruptura dos modos de vida e, consequentemente, dos processos educativos. A educação, nesse sentido, não pode ser dissociada da cultura e da relação com a terra.

Outro conceito fundamental para esse debate é o de resistência articulada à ideia de reexistência. O autor a seguir, destaca que os povos indígenas, ao longo de sua trajetória histórica, passaram a se apropriar de conhecimentos externos como estratégia de enfrentamento, afirmando que:

> os povos indígenas decidiram se apropriar dos conhecimentos ocidentais como forma de resistência e enfrentamento ao processo de subjugação, construindo uma educação escolar própria que respeite seus modos de ser, conhecer e intervir no mundo (Furtado 2022, p. 7).

Essa análise é fundamental porque rompe com a ideia de oposição simplista entre cultura indígena e escola. Em vez disso, evidencia um processo de negociação e ressignificação, no qual a educação passa a ser utilizada como ferramenta política.

Ao articular esses elementos, apagamento histórico, luta dos movimentos sociais, reconhecimento territorial e construção de práticas próprias, a Educação Diferenciada pode ser

compreendida como prática decolonial. Isso porque questiona a centralidade de um único modelo de conhecimento e abre espaço para a valorização de epistemologias diversas.

Dessa forma, mais do que uma modalidade educacional, a Educação Diferenciada constitui um campo de disputa simbólica e política, no qual se definem quais saberes, sujeitos e territórios são reconhecidos pela escola.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com o objetivo de analisar a Educação Diferenciada como fator de resistência cultural no contexto amazônico.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico em bases como o Google Acadêmico, o SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores: educação diferenciada, decolonização, território, resistência cultural e currículo intercultural. Conforme (Oliveira e Santos, 2022, p. 58) "A definição prévia de palavras-chave relacionadas ao objeto investigado permite maior precisão no levantamento bibliográfico e contribui para a seleção de estudos diretamente vinculados ao problema de pesquisa".

Foram priorizadas produções publicadas entre 2020 e 2025. Ao todo, identificaram-se 47 materiais, entre artigos científicos, livros, dissertações e teses. Após leitura exploratória e aplicação dos critérios de pertinência temática, atualidade e relevância científica, foram selecionadas 10 obras principais para compor a análise. Paralelamente, realizou-se pesquisa documental dos principais marcos legais da Educação Diferenciada no Brasil.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, da qual emergiram quatro categorias centrais: território, currículo, práxis docentes e protagonismo estudantil.

Desse modo, a metodologia permitiu relacionar produção científica recente e base legal oficial, oferecendo suporte para compreender a Educação Diferenciada como prática de resistência cultural.

4 RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa foram sistematizados em tabelas, com a finalidade de organizar o material bibliográfico selecionado e evidenciar os principais marcos legais relacionados à Educação Diferenciada no Brasil.

A primeira tabela reúne as produções acadêmicas analisadas no recorte temporal de 2020 a 2025, abrangendo artigos científicos, livros, dissertações e teses diretamente vinculados ao objeto investigado.

Tabela 1 – Produções acadêmicas selecionadas para análise sobre Educação Diferenciada (2020–2025)

Ano	Referência Bibliográfica
2022	KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
2022	BETTIOL, Célia Aparecida; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. Cadernos CEDES, 2022.
2022	MUNDURUKU, Daniel. Crônicas indígenas para rir e refletir na escola. São Paulo: Avalia Qualidade Educacional, 2022.
2022	FURTADO, Lucas Antunes. Espinhos no Pé: movimento indígena Munduruku pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am. Tese (Doutorado) – UFPA, Belém, 2022.
2022	CAMARGO, Maria do Socorro et al. Amazônias e educação: alteridade e reexistência contra a monocultura das mentes. Revista Amazônica de Educação, 2022.
2023	RAMOS, Rosivaldo dos Santos. Contos indígenas de Daniel Munduruku: a diversidade cultural no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – UEMS, 2023.
2023	MORAES-ORNELLAS, Valeria dos Santos. Etnopsicanálise e comunidades tradicionais: o papel da escuta na educação diferenciada. Revista Diversidade e Educação, 2023.
2024	ALMEIDA, Diadiney Helena de; ANDRADE, Erik Douglas Maciel. Educação Escolar Indígena Tupinambá: reflexões e desafios. Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas, 2024.
2025	FERNANDES, Rosani de Fátima. Educação Escolar Indígena e Quilombola: movimentos de luta pelo direito à escola. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 2025.
2025	MEDEIROS, Monica Leticia de; MEDEIROS, Dayane Lopes de; MELO, Maria Aparecida Vieira de. Formação de professores: a didática para a diversidade. Revista Científica Multidisciplinar, 2025.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise do material evidencia a predominância de estudos voltados à Educação Escolar Indígena, à interculturalidade, à formação docente e à valorização do território, indicando que o debate sobre Educação Diferenciada tem ocupado espaço relevante nas pesquisas educacionais contemporâneas.

Na sequência, apresentam-se, em ordem cronológica, os principais dispositivos legais que contribuíram para a consolidação da Educação Diferenciada no país.

Tabela 2 – Marcos legais da Educação Diferenciada no Brasil em ordem cronológica

Ano	Norma	Contribuição para a Educação Diferenciada
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Reconhece às comunidades indígenas o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (art. 210, §2º).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394	Institui a educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas (arts. 78 e 79).
2001	Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172	Inclui metas voltadas à universalização do acesso à escola e à atenção à diversidade cultural.
2008	Lei nº 11.645	Torna-se obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em toda a educação básica.

Ano	Norma	Contribuição para a Educação Diferenciada
2009	Decreto nº 6.861	Cria os Territórios Etnoeducacionais e fortalece gestão contextualizada da educação indígena.
2012	Resolução CNE/CEB nº 5	Regulamenta os princípios pedagógicos, a autonomia curricular e as especificidades da escola indígena.
2014	Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005	Reforça as metas de inclusão, equidade e respeito à diversidade étnico-cultural.
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Prevê valorização das manifestações culturais locais e nacionais, exigindo contextualização curricular.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados demonstram que o reconhecimento jurídico da diversidade cultural, linguística e territorial ocorreu de forma gradual, com avanços mais significativos a partir da Constituição Federal de 1988 e da posterior ampliação das políticas públicas voltadas aos povos e comunidades tradicionais.

Em conjunto, os resultados indicam que a produção científica recente e a evolução normativa nacional convergem para o fortalecimento da Educação Diferenciada como estratégia de valorização identitária, de equidade educacional e de resistência cultural.

5 DISCUSSÃO

5.1 A escola como território de apropriação e proteção

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a materialização da Educação Diferenciada tem como pressuposto inicial o reconhecimento do território como dimensão estruturante do processo educativo. Antes da implementação de currículos específicos ou de práticas pedagógicas interculturais, os estudos analisados apontam que a garantia de uma escola situada no próprio território comunitário constitui condição básica para o desenvolvimento de propostas educacionais coerentes com as realidades locais.

Nesse contexto, o espaço escolar ultrapassa a função física e administrativa, assumindo um papel político e pedagógico vinculado à preservação cultural, ao fortalecimento identitário e à autonomia coletiva.

A consolidação desse entendimento pode ser observada no campo jurídico, especialmente com o Decreto nº 6.861/2009, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais e reconheceu a necessidade de uma organização específica da educação escolar indígena. Conforme o artigo 1º do referido decreto: “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.

O dispositivo demonstra que o território deixa de ser um elemento secundário e passa a constituir um princípio orientador da política educacional. Dessa forma, a escola diferenciada não pode ser concebida a partir de modelos padronizados, mas sim em diálogo direto com os modos de vida das comunidades atendidas.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena reforçam a necessidade de articulação entre a escola e o projeto comunitário. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 estabelece:

> Art. 27 § 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração. (Brasil, 2012).

A normativa evidencia que o espaço escolar, nesse contexto, não se restringe à condição de unidade administrativa do sistema de ensino. Trata-se de uma instituição que deve dialogar com a dinâmica comunitária, respeitando as temporalidades, as práticas coletivas e as formas próprias de aprendizagem.

Esse entendimento também é corroborado pela produção acadêmica analisada. (Bettiol e Sobrinho, 2023, p. 14) destacam que "quando a educação infantil acontece na aldeia, a escola aproxima-se das experiências cotidianas da comunidade e fortalece vínculos culturais". A observação demonstra que a inserção territorial da escola produz impactos concretos no processo educativo, aproximando o ensino formal das experiências sociais locais.

De modo semelhante, Furtado (2022, p. 97) observa que "a presença da escola no território indígena representa conquista política construída pelas próprias comunidades". Tal constatação reforça a ideia de que a escola diferenciada não resulta apenas de iniciativa estatal, mas também de reivindicações históricas por reconhecimento e autodeterminação educacional.

Assim, os resultados permitem compreender que a territorialização do espaço escolar constitui uma etapa fundante da Educação Diferenciada, uma vez que assegura às comunidades o direito de desenvolver processos formativos vinculados às suas referências culturais e sociais. Nessa perspectiva, a escola deixa de operar como mecanismo externo de padronização e passa a configurar-se como espaço estratégico de pertencimento, de continuidade histórica e de resistência cultural.

5.2 O currículo contextualizado como eixo da Educação Diferenciada

A conquista física e institucional do espaço escolar, analisada anteriormente, estabelece o território de luta, mas não encerra o processo de resistência. O controle do prédio torna-se inócuo se o conteúdo ensinado continuar a reproduzir as lógicas de apagamento coloniais.

O currículo padronizado, imposto de cima para baixo pelo sistema educacional hegemônico, atua historicamente como um mecanismo silencioso de assimilação, impondo um saber verticalizado que desconsidera as epistemologias originárias.

Para compreender a violência simbólica que estrutura esse modelo de ensino nacional, é necessário evidenciar a sua função homogeneizadora. (Camargo et al, 2022, p. 15). Argumentam que:

> A imposição de currículos padronizados nas escolas localizadas em territórios tradicionais não atende a uma demanda por igualdade educacional, mas opera como uma sofisticada tecnologia de apagamento. O que presenciamos é a instauração de uma monocultura das mentes, um processo em que o saber ocidental invalida as cosmologias locais, silencia as epistemologias originárias e condena as futuras gerações a consumirem uma visão de mundo que não reflete a sua própria existência ou o seu território, (Camargo et al., 2022, p. 15).

A ruptura com essa monocultura exige a inserção inegociável dos saberes locais como núcleo da prática pedagógica. Enfrentar a padronização curricular implica, obrigatoriamente, combater a narrativa do colonizador, que sempre monopolizou a voz na sala de aula.

Nesse cenário de disputa por narrativas, a literatura de autoria indígena emerge como a principal ferramenta de decolonização. Ao evidenciar a urgência de trazer a memória ancestral para o centro do processo educativo, Daniel Munduruku (2022) denuncia os efeitos da exclusão literária e propõe uma nova postura diante do conhecimento, exigindo que o estudante seja exposto a múltiplas verdades. Para o autor, fomos condicionados a aceitar passivamente uma narrativa histórica única e dominante. Romper com esse ciclo de silenciamento exige que abandonemos nossas certezas absolutas, abrindo espaço genuíno para a compreensão de outras realidades e visões de mundo.

Desconstruir essa imposição de uma história única é o movimento central para que a educação diferenciada atue como um escudo protetor no cotidiano das aldeias. Na prática do ensino fundamental e médio, a substituição de textos puramente eurocêntricos por contos, mitos e crônicas de origem local transforma radicalmente a percepção que o estudante tem de si mesmo e da sociedade que o cerca.

Essa constatação teórica é plenamente validada por pesquisas de campo recentes. A inserção da literatura indígena nas escolas transcende o aspecto puramente lúdico ou didático, assumindo um papel fundamental na saúde psicológica e na identidade do aluno. Ao analisar os impactos dessa abordagem no chão da escola, (Ramos, 2023, p. 45) evidencia que:

> A inserção sistemática da literatura de autoria indígena nas séries fundamentais transcende o enriquecimento do vocabulário ou a diversificação literária. A pesquisa demonstrou que as narrativas tradicionais funcionam como âncoras de identidade. Quando a criança indígena lê um conto que espelha o seu rio, a sua floresta e a sua ancestralidade, ocorre uma ruptura com o sentimento de inferioridade imposto pelo material didático padrão, o que promove o enraizamento cultural e fortalece o pertencimento étnico de forma irreversível.

O currículo escolar atua, a partir dessa metodologia, como um espelho de reconhecimento. A dinâmica de usar as próprias histórias evidencia que a sala de aula é ressignificada por meio do texto. Quando o coletivo escolar opta por trabalhar com epistemologias ancoradas em sua realidade, ele estrutura uma defesa ativa contra a assimilação urbana.

A construção de um currículo próprio, portanto, não é uma mera formalidade burocrática exigida pela legislação, mas um ato de sobrevivência intelectual. Sob essa ótica, o material didático comunitário transforma a educação em uma fronteira de reexistência, visto que "a elaboração de um currículo enraizado nas vivências comunitárias atua como um escudo epistêmico, garantindo que o sujeito aprenda a transitar no mundo globalizado sem perder a sua identidade originária" (Almeida; Andrade, 2024, p. 82).

Fica demonstrado que a literatura e as narrativas tradicionais funcionam como tecnologias avançadas de resistência. Combater a monocultura das mentes significa garantir que as futuras gerações não sejam colonizadas intelectualmente por narrativas estrangeiras, mas que sejam fortalecidas pelas vozes de seus próprios anciãos e pensadores. O currículo decolonial é, em última instância, a barreira definitiva que protege o espaço escolar contra o apagamento.

5.3 O professor como agente de reexistência no território

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, após o reconhecimento do território e da reorganização curricular, a efetivação da Educação Diferenciada depende diretamente da atuação docente. Nesse sentido, a práxis pedagógica constitui elemento central para transformar diretrizes legais e propostas curriculares em experiências concretas de aprendizagem.

Mais do que executor de conteúdos, o professor assume uma função estratégica como mediador entre os conhecimentos escolares sistematizados e os saberes produzidos no interior das comunidades. Tal compreensão torna-se especialmente relevante em contextos indígenas, quilombolas e amazônicos, nos quais o processo educativo exige sensibilidade às especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos estudantes.

Nessa perspectiva, Medeiros, Medeiros e Melo (2025, p. 6) afirmam que "a didática voltada à diversidade requer práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferentes trajetórias formativas e distintos modos de aprender". A citação demonstra que a atuação docente, em contextos diferenciados, demanda a superação de metodologias homogêneas e a abertura a práticas contextualizadas.

No campo normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena reforçam essa necessidade ao estabelecerem que a formação e a atuação dos profissionais da educação devem considerar as especificidades culturais das comunidades atendidas. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 5/2012:

> Art. 19, § 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. (Brasil, 2012).

O dispositivo evidencia que, nesse contexto, a docência não pode ser dissociada da realidade comunitária. Exige-se formação capaz de articular conhecimento técnico, participação social e compromisso com os projetos coletivos dos povos envolvidos.

Essa perspectiva também se confirma na produção acadêmica analisada. Bettiol e Sobrinho (2023, p. 18) observam: "Os professores indígenas em formação constroem práticas pedagógicas que articulam saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais, produzindo experiências educativas mais próximas da realidade das crianças da aldeia".

A citação demonstra que a prática docente intercultural não se limita à reprodução de conteúdo formais, mas envolve processos de tradução pedagógica entre diferentes matrizes de conhecimento. Nesse sentido, o professor atua como sujeito que aproxima a escola e a comunidade, o currículo e o cotidiano, a norma institucional e a experiência cultural.

Entretanto, os estudos também apontam desafios persistentes. Entre eles, destacam-se a insuficiência de políticas de formação específica contínuas, a escassez de materiais didáticos

contextualizados e a permanência de modelos avaliativos padronizados. Tais fatores dificultam a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Diferenciada.

Furtado (2022, p. 121) observa que "a escola indígena avança quando os educadores assumem protagonismo na defesa de projetos pedagógicos próprios". A afirmação reforça que a docência, além de função técnica, possui dimensão política, pois participa ativamente da construção de propostas educativas vinculadas à autonomia comunitária.

Assim, os resultados permitem compreender que a práxis docente representa uma dimensão decisiva da Educação Diferenciada, pois é por meio dela que os princípios legais e curriculares se concretizam no cotidiano escolar. Quando orientada pela interculturalidade e pelo diálogo de saberes, a atuação docente contribui para consolidar uma educação comprometida com o pertencimento, a valorização identitária e a resistência cultural.

5.4 O protagonismo estudantil como expressão da resistência cultural

Os resultados da pesquisa indicaram que o protagonismo estudantil constitui uma das principais expressões da Educação Diferenciada, como consequência do reconhecimento territorial, da reorganização curricular e de práticas pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido, quando a escola passa a dialogar com a realidade sociocultural dos estudantes, amplia-se a possibilidade de formação de sujeitos conscientes de sua identidade, de sua história e de seu papel no interior da comunidade.

Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, nos quais o estudante ocupa uma posição passiva no processo de aprendizagem, a Educação Diferenciada tende a estimular a participação ativa, a valorização da memória coletiva e o envolvimento com os problemas e demandas do território. Tal perspectiva reforça a ideia de que o aluno deixa de ser apenas receptor de conteúdos e passa a ser agente de produção de conhecimento e de continuidade cultural.

Morais e Vieira (2023, p. 9) afirmam que "a escola diferenciada contribui para que crianças e jovens reconheçam sua identidade étnico-cultural e fortaleçam vínculos com sua comunidade". A citação evidencia que o protagonismo estudantil está diretamente relacionado ao sentimento de pertencimento, elemento fundamental para a permanência escolar e a valorização das trajetórias coletivas.

Na mesma direção, Ramos (2023, p. 74) observa: "A inserção da história e da literatura indígena no ambiente escolar possibilita aos estudantes o reconhecimento positivo de suas origens, contribuindo para a formação de identidades afirmativas e críticas".

O trecho demonstra que o currículo, quando comprometido com representações plurais, favorece processos de autoestima e reconhecimento social. Assim, o protagonismo estudantil não se limita à participação em atividades escolares, mas também envolve a construção de uma consciência crítica sobre a própria realidade.

No campo legal, a Lei nº 11.645/2008 também contribui para esse processo ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em toda a educação básica. Ao ampliar a presença dessas narrativas no espaço escolar, a legislação fortalece as condições institucionais para que estudantes historicamente invisibilizados encontrem referências positivas de pertencimento (Brasil, 2008).

Os estudos analisados ainda indicam que o protagonismo estudantil se manifesta na participação comunitária, na preservação linguística, na valorização dos saberes ancestrais e no interesse pela continuidade dos estudos sem rompimento com as raízes culturais. Furtado (2022, p. 133) destaca que "os jovens indígenas passam a perceber a escola como instrumento de defesa de seus direitos e de fortalecimento coletivo". Tal constatação revela que a educação pode assumir uma dimensão estratégica na formação política das novas gerações.

Além disso, o protagonismo estudantil representa um importante contraponto às práticas históricas de silenciamento produzidas por modelos escolares assimilacionistas. Quando os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos e culturais legítimos, rompe-se a lógica de inferiorização simbólica que, por muito tempo, marcou a relação entre a escola e a diversidade.

Dessa forma, os resultados permitem compreender que o protagonismo estudantil constitui síntese do processo educativo diferenciado. Ele expressa a capacidade da escola de articular território, currículo e práxis docente em favor da formação de sujeitos participativos, críticos e comprometidos com a continuidade cultural de suas comunidades. Assim, a resistência cultural deixa de ser apenas discurso institucional e passa a se manifestar concretamente na trajetória dos próprios estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como a Educação Diferenciada atua como fator de resistência cultural no contexto indígena. A partir da abordagem bibliográfica e documental, foi possível compreender que essa perspectiva educacional não se limita à adaptação de conteúdos escolares, mas envolve a reorganização da função social da escola diante dos saberes, territórios, memórias e identidades dos povos indígenas.

Os resultados demonstraram que essa modalidade de ensino contribui para ressignificar o espaço escolar, historicamente marcado por processos de assimilação e silenciamento cultural. Quando articulada ao território e aos modos próprios de aprendizagem das comunidades, a escola deixa de ser apenas um ambiente de transmissão de conteúdos formais e passa a assumir um papel relevante na proteção dos saberes tradicionais, na valorização da ancestralidade e no fortalecimento da identidade coletiva.

A análise também evidenciou que o currículo contextualizado constitui uma dimensão central da resistência cultural. Ao incorporar narrativas, práticas, línguas, histórias e conhecimentos tradicionais, o currículo possibilita uma maior aproximação entre o ensino escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido, a proposta investigada permite o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes ancestrais, contribuindo para enfrentar a lógica de padronização que, muitas vezes, invisibiliza as culturas indígenas.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância da práxis docente. A atuação do professor, nesse contexto, exige mais do que domínio técnico dos conteúdos; requer sensibilidade cultural, compromisso com a realidade comunitária e capacidade de mediar diferentes formas de conhecimento. Assim, a prática pedagógica torna-se fundamental para transformar os princípios desse modelo educacional em experiências concretas de aprendizagem, pertencimento e afirmação identitária.

Além disso, verificou-se que o protagonismo estudantil constitui uma das principais expressões da resistência cultural. Quando a escola reconhece a identidade, o território e os saberes dos estudantes indígenas, favorece a formação de sujeitos mais conscientes de sua história e de seu papel na continuidade das memórias coletivas. Dessa forma, o estudante deixa de ser apenas receptor de conteúdos e passa a ser compreendido como sujeito histórico, produtor de conhecimento e participante ativo de sua comunidade.

Considera-se, portanto, que a pesquisa alcançou a proposta inicialmente estabelecida ao responder ao problema investigado e ao demonstrar que a resistência cultural se expressa na

articulação entre território, currículo contextualizado, práxis docente e protagonismo estudantil. A hipótese inicial foi confirmada, uma vez que os resultados indicaram que essa perspectiva contribui para transformar a escola em um espaço de pertencimento, de proteção cultural e de afirmação das identidades indígenas.

Reconhece-se, contudo, que uma das principais limitações deste estudo está relacionada à amplitude da abordagem adotada. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, foi necessário analisar o fenômeno sob uma perspectiva mais ampla, a fim de compreender seu contexto histórico, legal e pedagógico. Essa escolha permitiu construir uma base teórica consistente sobre o tema, mas também evidencia a necessidade de investigações futuras mais delimitadas, especialmente pesquisas de campo em escolas e em comunidades indígenas.

Nesse sentido, sugere-se que estudos posteriores aprofundem a análise a partir de realidades específicas, considerando a escuta de professores, estudantes, lideranças e comunidades. Tais pesquisas poderão contribuir para compreender, de forma mais concreta, como essa proposta se efetiva no cotidiano escolar, quais desafios permanecem e quais práticas pedagógicas, de fato, fortalecem a resistência cultural indígena. Assim, conclui-se que uma escola comprometida com os saberes tradicionais e com a identidade dos povos indígenas pode deixar de ser um espaço de apagamento e se consolidar como um espaço de memória, pertencimento e reexistência cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diadiney Helena de; ANDRADE, Erick Douglas Maciel. Educação escolar indígena Tupinambá: reflexões históricas e desafios da educação diferenciada. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, v. 21, 2024. DOI: https://doi.org/10.36113/especiaria.v21io.4188. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/4188. Acesso em: 22 abr. 2026.

BETTIOL, Célia Aparecida; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 98-108, jan./abr. 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/256538. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BMwjnN8MgnbnXfrccHLPRkw/. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 10 abr. 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, 2022. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p238-261. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813. Acesso em: 19 mar. 2026.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Educação escolar indígena e educação escolar quilombola: movimentos de luta pelo direito à escola. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 20, n. 3, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2025-0005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/vPYkzgkjqRqrzW3dQNTvTKj/. Acesso em: 10 abr. 2026.

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinhos no pé: o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/AM**. 2022. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teselucasfurtado.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MEDEIROS, Monica Leticia de; MEDEIROS, Dayane Lopes de; MELO, Maria Aparecida Vieira de. Formação de professores: a didática para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300086, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300086. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4vNcCWNNj8S3KVkcgDsSNDC/. Acesso em: 02 abr. 2026.

MORAIS, Alexandre Alves de; VIEIRA, Josiane do Nascimento da Silva. Educação diferenciada indígena: um projeto de muitas lutas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112089. Acesso em: 02 abr. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola**. São Paulo: Avalia Qualidade Educacional, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, persistências e espiritualidades**. São Paulo: UK'A Editorial, 2022.

RAMOS, Rosivaldo dos Santos. **Contos indígenas de Daniel Munduruku: a diversidade cultural em sala de aula do ensino fundamental**. 2024. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2024. Disponível em: https://profletras.ufrn.br/wp-content/uploads/2025/08/Dissertacao-Rosivaldo-dos-Santos-Ramos.pdf. Acesso em: 05 abr. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.