

# PROPULSÃO ACADÊMICA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Niedja Duarte do Nascimento Mores<sup>1</sup>  
Luiza Caroline Campos Santos Ribeiro<sup>2</sup>  
Rosana Silva de Miranda Brito<sup>3</sup>  
Anderson Augusto da Silva Pereira<sup>4</sup>  
Lílian Gomes de Oliveira<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

A presença dos povos indígenas no sistema educacional brasileiro tem crescido, impulsionada por um arcabouço legal que reconhece a educação indígena como uma modalidade específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1996). A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao assegurar aos povos originários o direito de usar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a "propulsão acadêmica" é entendida como um processo de empoderamento que catalisa a progressão dos estudantes para níveis educacionais mais elevados, capacitando-os a transitar entre os saberes de sua comunidade e o conhecimento científico sem anular sua identidade.

Este estudo emerge da constatação de uma lacuna crítica na implementação dessas políticas, especificamente na transição do modelo de ensino nos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Enquanto as séries iniciais frequentemente promovem uma pedagogia bilíngue, o ensino a partir do 3º ano do Ensino Fundamental na etnia Guajajara, em Jenipapo dos Vieiras, Maranhão, passa a ser predominantemente em português, muitas vezes por professores "karaiw" (não-indígenas) sem a devida formação intercultural. Essa mudança abrupta no modelo de ensino tem gerado um "ponto de inflexão negativo" na proficiência dos alunos e compromete sua jornada acadêmica.

---

<sup>1</sup> Especialista em Perspectivas Críticas da Literatura Contemporânea da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Especialização em Curso de Especialização em Mídias na Educação Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [niedja.n.moraes@gmail.com](mailto:niedja.n.moraes@gmail.com);

<sup>2</sup> Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER/MA, Graduada do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, [luizaccsr@gmail.com](mailto:luizaccsr@gmail.com);

<sup>3</sup> Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino de Matemática e Ciências pelo Ensino Superior Franciscano - IESF/MA, Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [rosana.mtm22@gmail.com](mailto:rosana.mtm22@gmail.com);

<sup>4</sup> Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física, pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER/MA, Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Física da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, [aasp2014@gmail.com](mailto:aasp2014@gmail.com);

<sup>5</sup> Especialista pelo Curso de Metodologia do ensino da Geografia do Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi/MA, Graduada do Curso de Geografia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [lilianprofgeo.oliveira@gmail.com](mailto:lilianprofgeo.oliveira@gmail.com).



Diante do exposto, o presente trabalho, resultado em conjunto com a comunidade indígena, tem como objetivos: analisar a dinâmica do ensino de língua portuguesa em escolas indígenas; investigar os desafios pedagógicos e socioculturais que comprometem a proficiência dos estudantes Guajajara; e propor, a partir dos resultados, caminhos metodológicos que promovam a "propulsão acadêmica" de forma contextualizada e respeitosa à identidade cultural. O estudo busca contribuir para o debate acadêmico ao explicitar as fragilidades na implementação das políticas de educação bilíngue e, a partir de uma abordagem prática, demonstrar a eficácia de metodologias que valorizem a língua materna como alicerce para a aquisição do português.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e de pesquisa-ação, combinando pesquisa bibliográfica e documental, com dados do Censo Escolar 2024 e um conjunto de artigos acadêmicos, documentos governamentais e relatos de professores e lideranças indígenas, a partir da visita técnica, para examinar o complexo contexto da educação indígena em Jenipapo dos Vieiras, MA. Essa metodologia híbrida justifica-se pela necessidade de ir além da análise teórica, buscando uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas que moldam a experiência educacional dos estudantes Guajajara.

A fase de pesquisa-ação constituiu-se no cerne empírico do trabalho, com a realização de visitas técnicas à Escola Cacique Adebai. As atividades de campo, realizadas em três períodos distintos, 10 a 14 de fevereiro, 12 a 15 de maio e 05 a 07 de agosto de 2025, empregaram a escuta ativa com a comunidade, uma técnica metodológica que privilegia a voz e a perspectiva dos participantes. Esse instrumento de coleta de dados permitiu o entendimento das aspirações da aldeia e a identificação de pontos críticos a partir do ponto de vista da própria comunidade. Durante as visitas, foi oferecida uma formação em serviço sobre "propulsão acadêmica" aos professores, com o intuito de construir soluções em conjunto, em um processo de pesquisa colaborativa. O estudo também envolveu a aplicação de sequências didáticas em um município com perfil escolar e nível de proficiência similar, a fim de testar a efetividade da metodologia na recomposição da aprendizagem, obtendo um resultado positivo que corrobora a eficácia de práticas pedagógicas direcionadas e contextualizadas.



## REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa se apoia em três pilares inter-relacionados: a legislação brasileira sobre a educação indígena, as teorias sobre bilinguismo e educação intercultural, e a pedagogia crítica. A educação escolar indígena no Brasil é amparada por um conjunto de leis e documentos que a reconhecem como uma modalidade específica. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 78, foram pioneiras ao garantir a educação bilíngue e intercultural (BRASIL, 1996; BRASIL, 1988). O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, por sua vez, é a principal referência para a elaboração de projetos político-pedagógicos (PPP) que não se limitem a replicar o modelo escolar ocidental.

A efetivação de uma educação bilíngue e intercultural é um dos maiores desafios pedagógicos. No Brasil, o ensino do português para estudantes indígenas frequentemente ocorre de forma subtrativa, ou seja, sobrepondo-se à língua materna, o que gera uma "insegurança linguística" (HAKEN, 2011). A pesquisa defende, em contrapartida, uma abordagem aditiva, que valoriza a língua Tenetehára como base para o aprendizado de uma L2, promovendo o desenvolvimento de ambas as línguas. A apropriação do português, nesse sentido, é uma ferramenta de poder para expressar cosmovisões que não se encaixam no modelo ocidental (MOORE; SOUZA, 2011). Essa perspectiva se alinha ao conceito de educação intercultural, que busca construir uma ponte entre culturas, sem que uma se sobreponha à outra, respeitando as identidades e os saberes locais. A discussão teórica se aprofunda na pedagogia crítica de Paulo Freire. O conceito de práxis — a união inseparável entre ação e reflexão — é central para uma educação que não se resume a transmitir conteúdo. Conforme Freire (1996), a educação deve ser uma prática da liberdade, onde o estudante, ao dominar a palavra, se torna sujeito de sua própria história e capaz de transformar sua realidade. Essa perspectiva fundamenta a metodologia de pesquisa-ação utilizada, pois a intervenção pedagógica deve ser dialógica, horizontal e construída em conjunto com a comunidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados aponta para uma complexa interação entre os avanços infraestruturais e os desafios pedagógicos e socioculturais enfrentados pela etnia Guajajara



em Jenipapo dos Vieiras. Os dados empíricos, coletados por meio da escuta ativa e da aplicação das sequências didáticas, foram sistematizados em categorias analíticas para uma compreensão aprofundada.

A pesquisa revela que, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, o ensino passa a ser predominantemente em português, ministrado por professores "karaiw" (não-indígenas) sem preparo para a pedagogia intercultural. Essa mudança abrupta no modelo de ensino não apenas ignora a trajetória de proficiência dos estudantes em sua L1, o Tenetehára, como também cria uma lacuna pedagógica que afeta diretamente o desempenho dos alunos. Os dados coletados na escuta ativa da comunidade mostram que os pais e lideranças têm ciência dessa dificuldade, relatando que seus filhos, ao chegarem ao Ensino Fundamental II, sentem-se desmotivados e com dificuldade de acompanhar o conteúdo. Esse cenário foi comprovado pelo resultado da aplicação das sequências didáticas, que demonstrou que a recomposição da aprendizagem é possível quando o ensino de português é mediado pela estrutura da língua materna, algo que a pedagogia tradicional não faz.

Além dos obstáculos pedagógicos identificados, os estudantes indígenas enfrentam barreiras culturais e psicológicas significativas no momento da transição para o Ensino Médio. Essa nova etapa representa um "choque cultural", pois a escola de ensino médio, muitas vezes localizada em centros urbanos, opera sob uma lógica mais formal e hegemônica, com currículos compartimentalizados e pouco conectados com os saberes da comunidade (SILVA, 2007).

A mudança de ambiente e de dinâmica pedagógica pode gerar isolamento e, em alguns casos, preconceito. Relatos de estudantes indicam que professores e colegas muitas vezes os tratam como "apenas mais um aluno", invisibilizando suas identidades e conhecimentos tradicionais. Esse cenário contribui para o desenvolvimento da "síndrome do impostor", suscitando dúvida persistente da própria capacidade, um desafio psicológico profundo para os estudantes indígenas que, sentindo-se deslocados e academicamente despreparados devido à lacuna pedagógica, acreditam não pertencer àquele ambiente (SILVA; OLIVEIRA, 2012). A falta de apoio adequado e a inconsistência em políticas públicas, como o veto ao PL 5954/2013 (BRASIL, 2016), agravam a situação.

A Práxis como Solução para a Recomposição da Aprendizagem. As ações práticas mencionadas na metodologia, como a visita técnica à Escola Cacique Adebai, a escuta ativa da comunidade e a formação de professores, mostraram que a participação e o diálogo são fundamentais para o sucesso de qualquer intervenção. A aplicação das sequências didáticas reforça a eficácia de metodologias que buscam a recomposição da aprendizagem,



demonstrando que a lacuna pedagógica pode ser revertida com abordagens contextualizadas. A experiência com a pesquisa-ação comprova que a solução reside em uma pedagogia que reconhece os saberes locais, promove a autonomia dos professores e da comunidade, e utiliza a língua materna como alicerce para a aquisição de novos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A "propulsão acadêmica" para os estudantes Guajajara de Jenipapo dos Vieiras é um objetivo que transcende o acesso ao ensino superior; ela demanda uma transformação sistêmica, a começar pelo Ensino Fundamental. O desafio reside em construir uma ponte entre a valorização da língua e da cultura Tenetehára e o domínio da língua portuguesa, sem que uma se sobreponha à outra. A pesquisa demonstra que o problema não é a falta de legislação, mas a sua implementação descontextualizada. As ações propostas — a capacitação de professores indígenas em pedagogia bilíngue e intercultural, o fortalecimento da autonomia comunitária na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), e o desenvolvimento de programas de apoio psicológico e cultural — são essenciais para alcançar essa meta.

A experiência com a aplicação das sequências didáticas demonstra que é possível recompor a aprendizagem e que as soluções práticas, baseadas no diálogo e no respeito às especificidades locais, são eficazes. A prospecção para a comunidade científica aponta para a necessidade de mais pesquisas que documentam essas metodologias e de estudos longitudinais que acompanhem a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes indígenas. Em última análise, a solução para a plena "propulsão" reside na construção de um sistema educacional que reconheça a diversidade como sua maior riqueza e que capacite as comunidades e os professores a serem os protagonistas de suas próprias jornadas educacionais.

**Palavras-chave:** Bilinguismo; Identidade cultural; Educação indígena; Pesquisa-ação.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um esforço coletivo e do generoso apoio de diversas pessoas. Expressamos nossa profunda gratidão a todos os indígenas da Aldeia El Betel, que nos



acolheram com hospitalidade e compartilharam conosco seus saberes e experiências, tornando a pesquisa um aprendizado inestimável sobre o diálogo e o respeito à diversidade.

Nosso agradecimento especial se estende a toda a equipe da Educação Fundamental de Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), pela parceria incondicional e pela valiosa troca de conhecimentos. O sucesso desta pesquisa também não seria possível sem a contribuição de cada professor, aluno e liderança indígena. A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, nosso sincero reconhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de maio de 2015**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

BRASIL. **Mensagem n. 283, de 22 de junho de 2016**. Veto total ao Projeto de Lei nº 5.954, de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2016, Seção 1, p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Vet/veto.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Vet/veto.htm). Acesso em: 12 set. 2025.

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

HAKEN, Heloísa. Conhecimento e identidade: a escola e os povos indígenas no Brasil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 577-589, set./dez. 2011.

MOORE, S.; SOUZA, L. M. T. M. A "indigenização" da língua portuguesa. In: MOORE, S.; SOUZA, L. M. T. M. (Orgs.). **Línguas e Culturas em Contato na Educação Indígena**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 11-28.

SILVA, Aracy Lopes da. A produção de identidade e alteridade nas escolas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. (org.). **Educação Indígena: uma questão em construção**. Brasília: MEC/Unesco, 2007.

SILVA, P. C.; OLIVEIRA, S. R. L. O desafio da inclusão no ensino superior: um estudo sobre a síndrome do impostor em estudantes de baixa renda. **Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 14, n. 2, 2012.

