

Educação Escolar Indígena e Calendários Socionaturais: relato de experiências na Terra Indígena Sororó (PA)

Saruahi Suruí¹, Christhiana Wira Suruí de Freitas², Sebastiana Silva de Macedo³, Hiran de Moura Possas⁴

Resumo

O relato de experiência apresenta processos participativos de construção de calendários socionaturais junto ao povo Suruí-Aikewara, na Terra Indígena Sororó, sudeste do Pará. Articulam-se ensino, pesquisa e extensão acadêmicos, protagonismo indígena e metodologias participativas, mobilizando lideranças, anciãos, mulheres, jovens, professores e crianças na produção coletiva de conhecimentos territoriais. Oficinas comunitárias, rodas de conversa, observação participante e produção gráfica permitiram registrar ciclos socionaturais, práticas produtivas, referências cosmológicas e impactos socioambientais. Como resultados, destacam-se, nas aldeias Yetá e Akamassyron, o fortalecimento da transmissão intergeracional de conhecimentos, a ampliação da participação comunitária nas discussões territoriais e a sistematização de informações estratégicas para a devida constituição da educação escolar indígena nesse território. A experiência demonstra que calendários indígenas, quando pautados pela autonomia comunitária, constituem instrumentos político-pedagógicos de resistência, educação e gestão territorial.

Palavras-chave

Educação escolar indígena. Povo Suruí-Aikewara. Calendário socionatural. Sudeste do Pará.

¹ Mestrando em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil; professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Opireme Surui, Pará, Brasil; vice-presidente da Associação Indígena da aldeia Yetá do povo Aikewara, Pará, Brasil. E-mail: saruahisurui993@gmail.com.

² Graduanda em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil. E-mail: christhiana@unifesspa.edu.br.

³ Especialista em Currículo e Educação do Campo pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil. E-mail: silvasebastiana896@gmail.com.

⁴ Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; professor na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil; líder do Grupo de Estudos Interculturais das Amazônias da mesma instituição. E-mail: hiranpossas@gmail.com.

Indigenous School Education and Socio-Natural Calendars: an experience report from the Sororó Indigenous Territory (Pará, Brazil)

Saruahi Suruí¹, Christhiana Wira Suruí de Freitas², Sebastiana Silva de Macedo³, Hiran de Moura Possas⁴

Abstract

This experience report presents participatory processes for the development of socio-natural calendars with the Suruí-Aikewara people in the Sororó Indigenous Territory, southeastern Pará, Brazil. The study integrates teaching, research, and university extension through participatory methodologies that foreground Indigenous leadership and community engagement. Elders, women, youth, teachers, and children actively participated in community workshops, discussion circles, participant observation, and collaborative graphic production to document socio-natural cycles, productive practices, cosmological references, and socio-environmental changes. The results, developed in the Yetá and Akamassyron villages, highlight the strengthening of intergenerational knowledge transmission, the expansion of community participation in territorial discussions, and the systematization of strategic knowledge to support the development of Indigenous school education in the territory. The experience demonstrates that Indigenous socio-natural calendars, when grounded in community autonomy, constitute important political-pedagogical tools for resistance, education and territorial governance.

Keywords

Indigenous school education. Suruí-Aikewara people. Socio-natural calendar. Southeastern Pará.

¹ Master's student in Territorial Dynamics and Society in the Amazon, Federal University of Southern and Southeastern Pará, State of Pará, Brazil; teacher at the Opireme Surui Indigenous Municipal Elementary School, State of Pará, Brazil; vice-president of the Indigenous Association of the Yetá village of the Aikewara people, State of Pará, Brazil. Email: saruahisurui993@gmail.com.

² Undergraduate student in Countryside Education, Federal University of South and Southeast Pará, State of Pará, Brazil.

³ Specialist in Curriculum and Rural Education, Federal University of South and Southeast Pará, State of Pará, Brazil. Email: silvasebastiana896@gmail.com.

⁴ PhD in Communication and Semiotics, Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of South and Southeast Pará, State of Pará, Brazil; leader of the Intercultural Studies of the Amazonities Group at the same institution. Email: hiranpossas@gmail.com.

Introdução

O povo Suruí-Aikewara, cuja tradução livre é “povo verdadeiro”, habita o sudeste do Pará desde tempos imemoriais, ocupando historicamente extensas áreas entre o Rio Araguaia, a Serra das Andorinhas, Santa Isabel e o Rio Vermelho, na bacia do Itacaiúnas. Os primeiros registros de contato mais sistemático com não indígenas ocorreram entre as décadas de 1920 e 1940, intensificando-se durante a Segunda Guerra Mundial com a entrada de garimpeiros, castanheiros, missionários e frentes de expansão econômica na região. Esses processos produziram profundas transformações socioterritoriais, incluindo deslocamentos forçados, epidemias, redução populacional, perda de áreas tradicionais e pressões contínuas sobre seus modos de vida (Laraia; Matta, 1978; Velho, 1976).

Após décadas de conflitos, violências e sucessivas pressões coloniais e desenvolvimentistas, o território é atualmente demarcado como Terra Indígena Sororó — espaço que compõe os municípios de Marabá, São João do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São Domingos do Araguaia —, reconhecido em 1977 e homologado em 1983, embora tenha desterritorializado espaços historicamente vinculados à presença ancestral, com suas práticas culturais, cemitérios, territórios de acesso tradicional aos bens da natureza e sítios arqueológicos com evidências de tradição ceramista. Os anciãos chamam esse território de *Tuwa Apeku'okawera*, em processo de estudo e de autodemarcação pelo Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) (Laraia; Matta, 1978; Velho, 1976).

Nesse cenário, a educação escolar indígena emerge como dimensão estratégica para a continuidade cultural e linguística, a gestão socioterritorial e a formação política das novas gerações. A construção de etnocalendários insere-se, portanto, em uma longa trajetória de resistência e defesa dos direitos coletivos do povo Suruí-Aikewara.

A construção dos calendários socionaturais, longe de uma ação isolada de pesquisa ou de extensão universitária, integrou um processo mais amplo de colaboração entre a Faculdade de Educação do Campo (Fecampo) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e o povo Suruí-Aikewara. A experiência foi articulada às demandas políticas e territoriais da comunidade, especialmente à implementação do Protocolo Comunitário de Consulta Prévia e Consentimento Livre do povo Suruí-Aikewara e à elaboração do PGTA, atualmente em fase de conclusão. Nesse contexto, é feita a produção dos calendários, dos diagnósticos educacionais e dos demais materiais de pesquisa como uma agência colaborativa de construção de conhecimentos à autonomia comunitária, subsidiando decisões coletivas e sendo permanentemente apreciada e validada pelo Conselho de Caciques instituído pelo próprio

Protocolo de Consulta. Todo o percurso investigativo foi conduzido em conformidade com a Resolução CNS nº 466/2012, sendo assegurado o respeito à dignidade, aos direitos e à autonomia dos participantes, e em respeito às formas próprias de deliberação comunitária e à observância dos protocolos éticos definidos pelo povo Aikewara, reafirmando a pesquisa como prática cultural, territorial e política, e não como mero procedimento de produção acadêmica.

A Imagem 1 evidencia os limites de uma cartografia que, ao privilegiar a representação físico-territorial, produz a Terra Indígena como uma extensa área verde aparentemente vazia e desprovida de circulação, presença humana e dinâmicas socioculturais. Embora delimite espacialmente o território, a imagem não permite visualizar os deslocamentos, as aldeias, os lugares de memória, as práticas de uso, os vínculos de parentesco, as relações com as plantas, os animais e os demais elementos que constituem a vida. Essa representação do território como espaço contínuo, homogêneo e pouco habitado aproxima-se de uma imagem historicamente recorrente da Amazônia como “vazio”, apagando presenças, histórias e formas próprias de territorialização. Em contraposição, experiências indígenas de cartografia e sistematização territorial deslocam o mapa de uma representação meramente espacial para compreendê-lo como produção de conhecimento situada, na qual o território é vivido, narrado, percorrido e politicamente afirmado (Povo Suruí-Aikewara, 2026).

Imagem 1 – Mapa da T.I Sororó e T.I Tuwa Apeko' okawera



Fonte: MapBiomas Brasil (2021).

A aldeia⁵ Yetá, localizada em São Geraldo do Araguaia/PA e fundada em 2014, reúne cerca de 13 famílias e aproximadamente 45 habitantes, dentre eles crianças, adultos e idosos. Em 2018, conquistou sua própria unidade escolar, a Escola Indígena Opireme Suruí, nomeada em homenagem à companheira de um antigo guerreiro e liderança local. Estruturada inicialmente por esforço comunitário, com instalações ainda improvisadas, a escola atendia, à época, à educação infantil, ao ensino fundamental e, de forma multisseriada, a estudantes dos anos finais, respondendo às dificuldades de deslocamento até outras aldeias.

A Imagem 2, da Escola Opireme Suruí, evidencia a concretude da presença, da luta e da organização do povo Suruí-Aikewara no território. Mais do que um espaço formal de escolarização, ela constitui instrumento de resistência, afirmação identitária e construção de autonomia, articulando educação, memória, cultura e continuidade territorial (Suruí, 2023). Em 2025, após prolongadas articulações e reivindicações junto à Prefeitura de São Geraldo do Araguaia/PA, a comunidade conquistou a construção em alvenaria, com salas de aula, refeitório e despensa. A edificação, portanto, não representa apenas a melhoria das condições materiais de escolarização, como também a materialização de uma reivindicação coletiva e da capacidade política da comunidade de intervir nas condições de reprodução de seus modos de vida. A conquista, embora não elimine desafios relacionados à gestão, à formação docente e à consolidação de políticas educacionais específicas, reafirma-se como espaço de permanência, garantia de direitos, produção de conhecimentos e fortalecimento de autonomia.

Imagem 2 – Escola Opireme Suruí



Fonte: Aldeia Yetá (2025).

⁵ Utiliza-se, neste relato de experiência, o termo “aldeia” por sua ampla circulação política, administrativa e social na Terra Indígena Sororó, apesar das limitações antropológicas e históricas que o conceito carrega, frequentemente associado a enquadramentos coloniais, homogeneizantes ou insuficientes para expressar a complexidade territorial, cosmológica e sociopolítica dos povos indígenas. Seu emprego, portanto, ocorre de forma operacional, reconhecendo criticamente que as formas indígenas de organização espacial e coletiva frequentemente excedem às categorias convencionais do vocabulário estatal e ocidental.

A Imagem 3 registra a Escola Indígena Akamassyron em sua configuração atual, aguardando a construção da nova edificação, evidenciando um espaço integrado à vida e às formas próprias de organização comunitária. Ela está localizada no município de São Domingos do Araguaia/PA, às margens da BR-153⁶, na aldeia Akamassyron. A educação, a cultura, a gestão territorial e a formação política são inseparáveis, ultrapassando a função formal de escolarização. Há processos de formação intergeracional, transmissão de conhecimentos e preparação de novas lideranças, atividades escolares, trabalhos coletivos, roças, caçadas, grafismos corporais, coleta de jenipapo, produção de tintas e carvão tradicional, transmissão de conhecimentos espirituais e participação nos espaços políticos de representação. A situação registrada na imagem também evidencia uma demanda histórica por melhores condições materiais para a educação escolar indígena. Após uma série de lutas, reivindicações e provocações dirigidas às autoridades competentes, a comunidade conquistou o início da construção de alvenaria recentemente, em julho de 2026. Longe de representar apenas uma mudança na estrutura física da escola, isso materializa a reivindicação coletiva e a capacidade e estratégia políticas do povo.

Imagem 3 – Escola Akmassyron

⁶ A BR-153, também denominada Transbrasiliana ou, na ditadura militar, OP-2, atravessa a Terra Indígena Sororó e constitui um importante marco das transformações territoriais vivenciadas pelo povo. Conforme registrado no Protocolo Comunitário de Consulta Prévia e Consentimento Livre do Povo Aikewara, sua construção ocorreu durante a ditadura militar, período marcado, segundo a memória e o relato do povo, por graves violações de direitos, perda territorial, restrição da liberdade, tortura e trabalho forçado. A abertura da rodovia no interior do território provocou a derrubada de castanheiras e de outras plantas de importância cultural, assim como favoreceu a aproximação e a entrada de invasores na comunidade. Atualmente, a rodovia permanece associada a diferentes impactos e situações de risco, incluindo a entrada de invasores, o despejo de resíduos em suas margens, os incêndios florestais, a poluição, os atropelamentos de pessoas e animais, as atividades criminosas e os acidentes. Esses registros evidenciam que a BR-153 não constitui apenas um eixo de circulação regional, mas integra a própria experiência histórica e territorial do povo Aikewara, atravessando suas memórias de violência, suas formas de resistência e suas atuais estratégias de proteção e gestão do território (Umusesawkar puta, 2023).



Fonte: Freitas (2024).

Objetiva-se relatar, neste escrito, experiências desenvolvidas no âmbito da educação escolar indígena, articuladas à pedagogia da alternância da Educação do Campo, destacando a construção participativa de calendários sicionaturais como força político-pedagógica estratégica para a organização espacial, da gestão comunitária, da produção de práticas curriculares próprias e da resistência sociocultural do povo Suruí-Aikewara.

A pedagogia da alternância, princípio estruturante da Fecampo, da Unifesspa⁷, permitiu que os processos educativos fossem construídos em diálogo com as realidades concretas das comunidades, valorizando escuta coletiva, participação comunitária e produção de conhecimentos situados. Os calendários foram elaborados como parte de processos de observação e intervenção territorial, com a participação de estudantes indígenas, professores, lideranças, anciãos, mulheres, crianças e pesquisadores, com registros e devolutivas comunitárias. Essa articulação fortaleceu não apenas a formação de educadores indígenas, como também as práticas de autodeterminação intelectual, ao reconhecer o direito dos povos de definirem problemas, categorias, métodos e prioridades, a partir de seus próprios horizontes e problemáticas sociais.

⁷ A Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará expressa importante espaço formativo voltado à articulação entre educação superior e territorialidades camponesas, indígenas e tradicionais na Amazônia oriental. Estruturada a partir da pedagogia da alternância e de perspectivas interculturais, a faculdade historicamente tem acolhido estudantes indígenas de múltiplos povos e territórios, dentre eles Suruí-Aikewara, Gavião (*Akrâtikatêjê*, *Kyikatêjê* e *Parkatêjê*), Guarani, *Kayapó/Mebêngôkre*, *Xikrin* e outros, consolidando-se como espaço estratégico de formação docente e produção de conhecimentos e de projetos sociopolíticos indígenas. Sua trajetória evidencia não apenas políticas de acesso ao ensino superior, como também processos de pluralização epistemológica, valorização linguística e construção de formas próprias de permanência indígena na universidade.

Nos 26.257 hectares (aproximadamente 262,6 km²) da Terra Indígena Sororó, a realidade educacional evidencia a centralidade da educação escolar indígena como dimensão estratégica para as dinâmicas socioterritoriais do povo Suruí-Aikewara. O território possui unidades escolares distribuídas em diversas aldeias: escola Opireme Suruí, aldeia Yetá; *Sawarapy*; Suruí, aldeia Sororó; *Awayten* Suruí, aldeia Itahy; *Terriweri* Suruí, aldeia Tukapehy; *Waiwera* Suruí, aldeia Ipirahy; *Ehapykong* Suruí, aldeia Awussehe; *Akamassyron*, aldeia Akamassyron. Essas unidades contemplam educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. É ofertado o ensino médio somente na aldeia Sororó, na escola Sawarapy.

A organização escolar apresenta elevada complexidade administrativa, uma vez que as aldeias estão vinculadas a diferentes redes municipais, sendo elas São Geraldo do Araguaia, Brejo Grande do Araguaia e São Domingos do Araguaia, produzindo desafios para articulação pedagógica integrada, gestão institucional, consolidação curricular e formulação de políticas educacionais territorialmente articuladas.

Levantamentos educacionais parciais apontam mais de 300 estudantes matriculados em diferentes etapas de ensino, demonstrando significativa demanda educacional e diversidade étnica. Em várias aldeias, predominam turmas multisseriadas, refletindo características demográficas, territoriais e organizacionais próprias. Embora a expansão da escolarização indígena represente um avanço importante, persistem desafios estruturais relacionados à continuidade formativa, à consolidação do ensino médio, à formação superior específica de docentes indígenas, ao amadurecimento da gestão escolar e à ampliação da autonomia comunitária nos processos educacionais (Associação Suruí-Aikewara da Aldeia Yetá (Aiaypa), 2026).

Pressupostos teóricos

Na perspectiva de Caldart (2012), a Educação do Campo constitui um projeto político-pedagógico construído a partir das lutas dos povos do campo por terra, trabalho, educação e reconhecimento de seus modos de vida, rompendo com concepções urbanocêntricas e homogeneizadoras da escola. Mais do que uma modalidade de ensino destinada às populações rurais, trata-se de uma concepção de educação comprometida com a formação humana integral, com a valorização dos territórios, dos saberes, das culturas e das identidades de camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e demais povos e comunidades tradicionais, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento e de transformação social. Nesse contexto, a Fecampo, da Unifesspa, tem na Pedagogia da Alternância sua estrutura formativa

medular, constituindo o princípio organizador do curso e das práticas de ensino, pesquisa e extensão. A alternância articula, de forma indissociável, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, permitindo que a formação acadêmica seja permanentemente alimentada pelas experiências, pelas demandas e pelos conhecimentos produzidos nos territórios. Essa concepção rompe com modelos educativos descontextualizados e afirma o território como espaço privilegiado de produção de conhecimentos, condição que aproxima a Educação do Campo das proposições da educação intercultural indígena. Ao reconhecer que os processos educativos devem emergir das realidades socioculturais dos povos e de seus próprios referenciais epistemológicos, a Educação do Campo oferece bases para a construção de práticas pedagógicas interculturais comprometidas com a autonomia, a diversidade e a justiça cognitiva. É nesse horizonte que se insere a experiência desenvolvida junto ao povo Suruí-Aikewara, na qual a pedagogia da alternância possibilitou a articulação entre formação universitária, pesquisa socioeducacional, extensão e consolidação da educação escolar indígena.

A educação intercultural indígena emerge como crítica direta ao modelo escolar homogeneizador historicamente estruturado pela colonialidade, cuja lógica monocultural padroniza conteúdos, sujeitos e práticas pedagógicas segundo referenciais eurocêtricos, invisibilizando a diversidade sociocultural e epistemológica dos povos indígenas (Candau, 2006). A interculturalidade propõe o reconhecimento da diversidade e de arranjos culturais, linguísticos, étnicos e políticos, buscando transformar a escola em espaço de diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento. Embora o discurso da interculturalidade e do bilinguismo esteja amplamente presente nas normativas educacionais contemporâneas, sua implementação prática ainda enfrenta profundas limitações, uma vez que muitas instituições escolares, sobretudo indígenas, permanecem submetidas a estruturas administrativas padronizadoras e cristalizadas, frequentemente impostas por secretarias municipais e estaduais de educação, que restringem e ignoram calendários próprios, currículos e práticas diferenciados.

Como destaca Baniwa (2019), tanto a escola quanto a própria noção de interculturalidade foram inicialmente concebidas como instrumentos coloniais voltados à integração subordinada dos povos indígenas à sociedade nacional. Entretanto, a partir das lutas indígenas e, especialmente, após a Constituição de 1988, esses instrumentos passaram a ser progressivamente apropriados e ressignificados pelas próprias comunidades como estratégias políticas de resistência, afirmação identitária e defesa territorial. Nessa reapropriação, a interculturalidade deixa de ser mero discurso conciliatório para assumir dimensão ética, política e epistêmica. (Candau, 2006).

No contexto Suruí-Aikewara, essa perspectiva adquire centralidade ao compreender a escola não como simples mecanismo de inserção no mundo não indígena, mas como território estratégico de articulação entre conhecimento ancestral e científico, formação de lideranças e continuidade das lutas históricas. A experiência docente indígena revela que práticas interculturais efetivas podem desestabilizar paradigmas educacionais padronizados, promovendo processos formativos comprometidos com autonomia política, respeito à diferença e justiça cognitiva. Ainda assim, persistem desafios estruturais significativos, como programas governamentais uniformizadores, a exemplo de avaliações padronizadas como o Alfabetiza Pará⁸, que frequentemente desconsideram especificidades linguísticas, territoriais e culturais das comunidades indígenas, sobrecarregando escolas e docentes com exigências incompatíveis com modelos próprios de educação diferenciada.

Dessa forma, a consolidação de uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural exige organização política comunitária e institucional, bem como produção contínua de materiais pedagógicos específicos, articulação com universidades parceiras e defesa permanente dos direitos constitucionais assegurados aos povos indígenas. Mais do que adaptar indígenas à escola colonial, trata-se de transformar a própria instituição escolar em instrumento de autodeterminação, soberania epistemológica e pluralização radical das formas de produzir conhecimento. Nesse horizonte, a interculturalidade, mais do que uma provocação epistêmica, é um projeto político de reconfiguração das relações entre culturas, conhecimentos e poderes, capaz de afirmar que não existem culturas superiores ou inferiores, mas múltiplas formas legítimas de coexistência, aprendizagem e construção de futuro.

Metodologia

A experiência fundamentou-se em metodologias participativas, no automapeamento indígena e no Método Indutivo Intercultural formulado por Gasché (2015), cuja proposta parte da experiência concreta das comunidades como base para a produção crítica do conhecimento, valorizando práticas socioculturais e conhecimentos locais como princípios estruturantes dos processos educativos. Essa abordagem permitiu deslocar a escola de uma lógica transmissiva e monocultural para uma perspectiva intercultural territorializada, na qual o currículo emerge das relações entre comunidade, natureza, memória e cotidiano. Inspirado também nas experiências

⁸ É uma política pública do Governo do Estado do Pará, instituída pela Lei nº 9.867/2023, coordenada pela Secretaria de Educação do Pará, voltada para garantir que todas as crianças paraenses estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, em regime de colaboração com os 144 municípios do estado.

de calendários sacionaturais sistematizadas por Repetto e Silva (2016) e Repetto e Bethonicos (2019), especialmente no campo da gestão territorial, do diagnóstico comunitário e da articulação entre educação, cultura e soberania política, o trabalho buscou integrar educação escolar indígena e planejamento social e identitário por meio da construção coletiva de instrumentos pedagógicos próprios.

Em diálogo com Smith (2018), a experiência também compreendeu a pesquisa como prática política de resistência e descolonização, orientada pela autonomia indígena, pela reconexão com histórias, conhecimentos e culturas próprias, e pela recusa a modelos investigativos coloniais historicamente voltados ao controle e à subordinação. Assim, os calendários foram concebidos como metodologias vivas, enraizadas em valores culturais, espirituais e sociais Suruí-Aikewara, comprometidas com justiça epistemológica, ética comunitária e benefícios concretos para o território.

Nesse percurso, a própria noção de “coleta de dados” foi problematizada, considerando que a sistematização de experiências humanas não se reduz à extração, ao registro ou à organização de informações produzidas sobre os sujeitos, mas envolve relações, memórias, saberes, práticas e formas coletivas de produzir conhecimento. A sistematização aqui apresentada foi realizada entre os anos de 2022 e 2024 — no âmbito das Pesquisas Socioeducacionais, componente curricular da Fecampo —, e articulada junto ao projeto de extensão “O Calendário da Aldeia Akamassyron — Suruí-Aikewara”, da mesma universidade, realizado entre 15/04/2024 e 31/12/2024. No processo, foram realizadas oficinas comunitárias, rodas de conversa, reuniões ampliadas, observação participante e produção gráfica colaborativa, bem como registros escritos e audiovisuais, respeitando os tempos comunitários, o protagonismo local e as formas próprias de deliberação coletiva. Participaram lideranças, anciãos, mulheres, jovens, crianças, professores e pesquisadores indígenas, assegurando ampla circulação intergeracional de conhecimentos e fortalecendo processos formativos nos quais a escola se configurou como espaço articulador entre memória ancestral, gestão territorial, revitalização linguística e construção política de futuros indígenas.

Resultados e Discussão

A construção do calendário sacionatural da aldeia Yetá foi iniciada em novembro de 2022, na Escola Opireme Suruí, a partir de diálogos entre professores indígenas, estudantes, lideranças e comunidade. Após autorização das lideranças locais, foram organizadas reuniões

comunitárias para apresentar a proposta, discutir sua importância e levantar informações sobre ciclos ambientais, práticas culturais, língua, espiritualidade e organização social.

O processo envolveu pré-gráficos, definição coletiva de símbolos e cores, escolha de elementos visuais e produção artística colaborativa, respeitando o tempo comunitário e promovendo ampla participação. O calendário foi concebido como ferramenta pedagógica para a língua Suruí-Aikewara, revitalização cultural e integração curricular da escola indígena.

O calendário organiza o ano a partir de uma leitura integrada entre ciclos ecológicos, atividades produtivas, práticas culturais, transformações territoriais e eventos comunitários, demonstrando a profunda relação entre sociedade, natureza e educação no território Suruí-Aikewara. Ele evidencia que os primeiros meses do ano correspondem ao período de maior intensidade das chuvas, marcado por temperaturas mais amenas, ventos leves e abundância de frutos como cupu, cacau-do-mato, amescão, taturubá e caju de janeiro. Entre janeiro e fevereiro, predominam a capina das roças e a coleta e comercialização da castanha, enquanto a caça se torna mais difícil em razão do afastamento dos animais, acompanhada pelo aumento de insetos, lagartas e episódios de gripe. Em março, encerra-se a coleta da castanha e iniciam-se os preparativos para o Dia dos Povos Indígenas, com a produção de artesanatos e de urukuag⁹, manutenção das roças e práticas específicas de caça, como a captura de jacaré. Abril intensifica esse ciclo cultural, reunindo a produção de artesanatos, pinturas corporais, coleta e preparo de jenipapo, carvão de mutamba¹⁰ e outros elementos cerimoniais, em um período que coincide com o florescimento das plantas e a maior aproximação dos animais às aldeias.

Entre maio e agosto, predominam as atividades agrícolas e de subsistência. O período é marcado pela preparação das áreas de roça, broca, derruba, produção de farinha, arrancada da mandioca e coleta de coco-da-praia, bem como pela presença de mamão e outras espécies frutíferas. A caça e a pesca tornam-se gradativamente mais frequentes, destacando-se a captura de paca, veado, anta e catitu, a pesca com anzol e, posteriormente, com timbó¹¹, enquanto julho e agosto também registram abundância de frutos, como caju e ingá, e maior aproximação da fauna às aldeias.

⁹ É uma massa produzida com urucum e castanha-do-pará, para fins de pintura corporal.

¹⁰ Produção tradicional derivada da queima controlada da madeira da mutamba (*Guazuma ulmifolia*), utilizada em diferentes contextos locais para fins domésticos, artesanais ou específicos, conforme conhecimentos territoriais. Em alguns contextos indígenas e rurais, relaciona-se ao aproveitamento integral de recursos florestais, articulando práticas de subsistência, manejo ambiental e saberes tradicionais sobre espécies vegetais.

¹¹ Prática tradicional indígena e ribeirinha que utiliza cipós ou plantas ictiotóxicas (como o timbó), macerados e lançados na água para liberar substâncias naturais que reduzem temporariamente a oxigenação ou afetam os peixes, facilitando sua captura coletiva sem comprometer, quando manejada tradicionalmente, a reprodução ecológica do ambiente. Trata-se de técnica ancestral de subsistência, frequentemente associada a conhecimentos territoriais, manejo ambiental e práticas comunitárias.

Os meses de setembro e outubro representam o auge do calendário agrícola, concentrando a queima — a coivara¹² —, o plantio, os mutirões e o manejo das hortas, juntamente com a ampliação da produção de frutas como ingá, goiaba, caju, limão, mamão e acerola. Paralelamente, esse período evidencia importantes transformações ambientais, caracterizadas pela intensa estiagem dos igarapés, pelas queimadas, pela poluição atmosférica e pelo aumento da vulnerabilidade ecológica, fatores que levam muitos animais a se aproximarem das aldeias em busca de água.

O encerramento do ciclo anual ocorre entre novembro e dezembro, quando se inicia uma nova safra de castanha, retoma-se a capina das roças e dos quintais e intensifica-se a produção de frutos como inajá, manga, cacau-do-mato, ehyriwa¹³ e pequi. Esse período também registra processos ecológicos relevantes, como a reprodução de pássaros e abelhas e o retorno das chuvas, mas revela impactos contemporâneos sobre o território, dentre eles a invasão de castanhais próximos à BR-153, as interrupções no fornecimento de energia elétrica, o aumento da ocorrência de insetos e as perdas de castanheiras, demonstrando que o calendário incorpora, simultaneamente, os ciclos da natureza e as transformações socioambientais vivenciadas pelo povo Suruí-Aikewara. Ao longo dos meses, o calendário da aldeia Yetá, pelo registro da Imagem 4, revela não apenas uma organização econômica ou sazonal, mas um sofisticado sistema de conhecimento que articula clima, biodiversidade, saúde, espiritualidade, trabalho, cultura, soberania alimentar e monitoramento das transformações ambientais e políticas (Umusesawkar puta, 2023).

Imagem 4 – Calendário da aldeia Yetá

¹² A coivara é a fase que sucede a queima da roça. Nesse momento, a comunidade reúne os gravetos e pedaços de madeira que permaneceram após o fogo, formando montes para uma nova queima ou acomodando-os nas bordas da área cultivada. Esse trabalho permite limpar o terreno e preparar o espaço para o plantio.

¹³ Denominação indígena associada ao fruto do amesclão, utilizado em contextos alimentares, medicinais e culturais conforme conhecimentos tradicionais específicos. Sua coleta, manejo e uso integram sistemas próprios de relação com a floresta, com práticas territoriais, conhecimentos ecológicos e formas ancestrais de subsistência vinculadas à sociobiodiversidade local.



Fonte: Suruí (2023).

Na aldeia Akamassyron, sucessivas oficinas coordenadas por professores, pesquisadores e colaboradores comunitários estudaram experiências de outros povos indígenas na construção de calendários socionaturais (Repetto; Silva, 2026; Repetto; Bethonicos, 2019) e decidiram elaborar o seu próprio.

A primeira oficina contou com a participação de professores, comunidade escolar, lideranças, mulheres, crianças e anciãos, além da troca de experiências com representantes da aldeia Yetá. Na segunda oficina, práticas gráficas e desenhos comunitários permitiram identificar elementos centrais da cultura, como grafismos, soberania alimentar, organização comunitária e relações territoriais. Na terceira etapa, foram aprofundados aspectos relacionados à língua materna, à identidade cultural, à religiosidade e à ancestralidade, culminando na escolha do *Araraw* (cocar tradicional) como eixo simbólico estruturante.

O calendário socionatural “Nosso Tempo (*Aikewaramu*)”, elaborado pela comunidade da aldeia Akamassyron, assumiu uma expressão pedagógica, territorial, cosmológica e política do povo Suruí-Aikewara. Sua estrutura visual foi concebida a partir do formato do *Araraw*, o cocar tradicional, elemento de profundo significado identitário, espiritual e coletivo para o povo Suruí-Aikewara. A escolha dessa forma não é meramente estética: o cocar simboliza ancestralidade, pertencimento, liderança, memória e resistência, traduzindo visualmente a compreensão de que o tempo, para o povo Suruí-Aikewara, não é linear ou abstrato, mas profundamente enraizado nas relações entre território, cultura, espiritualidade e coletividade.

Aikewaramu organiza os meses do ano em uma disposição semicircular que remete às penas do cocar, articulando visualmente temporalidade e identidade cultural. Cada segmento representa um período específico do ciclo anual e está associado a cores distintas que expressam os tempos ecológicos e socioculturais vivenciados pela comunidade. O azul escuro representa o Amonime (inverno), período de chuvas mais intensas, coleta, maior presença de insetos, desafios territoriais e determinadas atividades culturais e produtivas. O azul claro simboliza o fim do inverno, período de transição ambiental, florescimento e reorganização produtiva. O vermelho expressa o verão intenso, momento de estiagem mais severa, queimadas, impactos ambientais, desafios territoriais e eventos sociopolíticos importantes. Já o laranja representa o Aripe (verão), período de seca, produção agrícola, artesanato, maior mobilização comunitária e intensificação de atividades ligadas à subsistência e à cultura.

Ao longo de cada mês, registram-se práticas produtivas, como plantio, colheita, produção de farinha, coleta de frutos, caça, pesca e artesanato, bem como fenômenos ambientais e problemas territoriais contemporâneos, incluindo queimadas, insegurança territorial, presença de caçadores ilegais, impactos da BR-153, estiagem e perda de biodiversidade, além de eventos culturais, espirituais e comunitários, como festas tradicionais e produção de pinturas corporais, bem como festividades comunitárias e das práticas culturais. Dessa forma, o calendário não se limita a organizar atividades sazonais, mas funciona como instrumento de monitoramento territorial, memória coletiva, diagnóstico comunitário e gestão sociopolítica (Umusesawkar puta, 2023).

Um de seus aspectos mais significativos é seu caráter bilíngue, integrando a língua Suruí-Aikewara e o português. Essa escolha fortalece a língua materna, valoriza-a como veículo central de conhecimento e identidade, e simultaneamente amplia possibilidades pedagógicas na escola indígena. O bilinguismo reafirma que o conhecimento tradicional não está dissociado da educação formal, mas deve ocupar centralidade nos processos curriculares e formativos. Ao registrar categorias temporais, práticas e cosmologias em língua indígena, o calendário atua como ferramenta de resistência frente ao glotocídio, promovendo soberania cultural e intergeracional.

Aikewaramu, Imagem 5, é, portanto, simultaneamente, calendário, ferramenta pedagógica, mapa socioterritorial, instrumento político e manifestação cosmológica. Ele materializa uma concepção de tempo vinculada à floresta, às águas, aos ciclos produtivos, às práticas espirituais e às lutas contemporâneas do povo Suruí-Aikewara, reafirmando que educação escolar indígena, gestão territorial e produção de conhecimento devem emergir do território e de seus próprios referenciais culturais. Trata-se de uma poderosa expressão de

AMONIME

ARIFE

NOSSO TEMPO AIKEWARANU

LEGENDA:

- AMONIME-INVERNO
- ARIFE-VERÃO
- VERÃO INTENSO
- FIM DE INVERNO

Resultados

popular. Em vez de reproduzir práticas extrativistas de pesquisa, a atuação assumiu caráter dialógico, fortalecendo o protagonismo indígena, a produção coletiva de conhecimento, a valorização cultural, a formação política e a gestão comunitária (Umusesawkar puta, 2023).

Essas informações também ofereceram subsídios relevantes para uma análise preliminar da Comunidade Indígena *Akamassyron*, em atendimento ao Ofício nº 527/2025/GAB PRM. Em articulação com informações relevantes de outras pesquisas desenvolvidas com a Terra Indígena Sororó, o pré-diagnóstico permitiu compreender dinâmicas educacionais, socioterritoriais, linguísticas, ambientais e políticas da região, evidenciando que os desafios enfrentados pela comunidade não se restringiam à esfera escolar, mas estavam profundamente relacionados a processos históricos de expropriação territorial, impactos de grandes infraestruturas, pressões minerárias, expansão agropecuária, vulnerabilidades institucionais e disputas contínuas pela autonomia indígena (Suruí, 2023).

Os levantamentos apontaram carências estruturais persistentes, como infraestrutura escolar insuficiente, déficit de profissionais qualificados, fragilidades na formação específica de docentes indígenas, ausência de materiais pedagógicos e limitações administrativas decorrentes da fragmentação das políticas educacionais entre diferentes redes municipais. Ao mesmo tempo, ressaltaram a potência das iniciativas autônomas conduzidas pelas próprias comunidades Suruí-Aikewara, especialmente na construção de práticas escolares culturalmente referenciadas, revitalização linguística, produção de materiais didáticos próprios, gestão participativa e elaboração de calendários socionaturais e de Projetos Político-Pedagógicos escolares (Suruí, 2023).

A articulação entre esses diferentes estudos evidenciou que a educação escolar indígena, no contexto Suruí-Aikewara, deveria ser compreendida como dimensão inseparável da gestão territorial, da soberania cultural, da preservação ambiental e da autodeterminação política. Nesse sentido, recomendou-se não apenas a criação, pelo município de São Domingos do Araguaia, de um departamento específico de educação escolar indígena, mas de políticas intermunicipais e interinstitucionais capazes de responder à complexidade da Terra Indígena Sororó, promovendo maior integração administrativa, curricular e pedagógica entre as aldeias.

Considerações finais

A construção participativa dos calendários sacionaturais nas aldeias Yetá e Akamassyron fortaleceu a educação escolar indígena, a gestão socioterritorial e a transmissão intergeracional de conhecimentos no território Suruí-Aikewara, ao mesmo tempo em que reafirmou o papel da universidade pública na produção colaborativa de conhecimentos socialmente comprometidos. Desenvolvidas no âmbito da Fecampo da Unifesspa, as experiências, orientadas pela Pedagogia da Alternância, evidenciaram a convergência entre Educação do Campo e educação escolar indígena ao articularem formação acadêmica, vivência comunitária e pesquisa territorializada. Apesar de suas especificidades, ambas compartilham o compromisso com a valorização dos territórios, dos modos de vida e dos conhecimentos dos povos tradicionais, permitindo que os processos formativos respondam às realidades socioterritoriais das comunidades.

Na aldeia Yetá, primeira experiência sistematizada de construção de calendário sacionatural em todo o território Suruí-Aikewara, o processo iniciado em 2022 consolidou-se como marco estruturante para a construção de uma proposta crítica de educação escolar indígena local, articulando formação prévia de educadores indígenas, multiplicação metodológica e construção comunitária de práticas curriculares.

A experiência formou multiplicadores indígenas que posteriormente contribuíram para novas iniciativas em outras aldeias, demonstrando que a escola indígena pode operar como centro de produção epistemológica e político-cultural, bem como de gestão. Já em Akamassyron, a experiência aprofundou metodologias participativas, ressignificando os referenciais propostos por Gasché (2015) e Repetto e Silva (2016) e Repetto e Bethonicos (2019) às especificidades da Amazônia Oriental e às dinâmicas históricas, ambientais e cosmopolíticas da Terra Indígena Sororó. *Aikewaramu*, simbolicamente em formato de *Araraw*, estabeleceu-se como instrumento pedagógico, diagnóstico territorial e identitário, articulando currículo escolar, soberania cultural e planejamento político comunitário.

De forma integrada, os calendários sacionaturais afirmaram-se como dispositivos centrais para a construção de uma educação escolar indígena ao fortalecerem práticas pedagógicas próprias, revitalização linguística, produção de materiais didáticos indígenas e formação intergeracional comprometida com autonomia política e cultural. Mais do que ferramentas escolares, constituíram estratégias amplas de automapeamento, monitoramento ambiental, elaboração do PGTA — em andamento — e consolidação de políticas pedagógicas, apontando para horizontes de continuidade, expansão para outras aldeias, e formação da juventude em gestão territorial e institucional das escolas indígenas.

Assim, a experiência demonstrou que a articulação entre pedagogia da alternância, extensão crítica e calendários socionaturais oferece caminhos concretos para reimaginar tanto a educação escolar indígena quanto a própria universidade pública, reafirmando ambas como espaços de produção de conhecimento comprometidos com justiça, pluralidade epistemológica e sustentabilidade da vida. Na Amazônia Oriental, tais experiências adquirem densidade particular ao evidenciarem que territórios indígenas e camponeses não são apenas destinatários de políticas educacionais, mas centros estratégicos de reinvenção pedagógica, curricular e institucional, bem como, sobretudo, de coalizão epistêmico-política, capazes de produzir respostas fundamentais às crises sociais, ambientais e epistemológicas do presente.

Referências

- BANIWA, G. J. S. L. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Laced, 2019.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.
- CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- GASCHÉ, P. **Método Indutivo Intercultural: fundamentos, princípios e práticas**. Belém: EDUFPA, 2015.
- LARAIA, R. B.; MATTA, R. **Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no Médio Tocantins**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.
- SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.
- VELHO, O. G. **Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. São Paulo: Difel, 1976.
- SURUÍ, S. **Umuwahem (trajetórias) Aikewara: a educação escolar indígena na Aldeia Yetá**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2023. Disponível em: <https://ri.unifesspa.edu.br/items/d17da29b-be27-4f99-8416-052afeeda5d0>. Acesso em: 2 set. 2026.
- REPETTO, M.; BETHONICOS, M. B. M. Calendários socionaturais: construção participativa de propostas educativas e de gestão territorial em comunidades indígenas de Roraima.

Cadernos de Estudos Culturais, Campo Grande, v. 1, n. 21, p. 87-103, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9692>. Acesso em: 2 set. 2026.

REPETTO, M.; SILVA, L. J. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, n. 30, p. 39-60, 2016. DOI 10.20435/tellus.v0i30.402. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/402>. Acesso em: 2 set. 2026.

ASSOCIAÇÃO SURUÍ-AIKEWARA DA ALDEIA YETÁ (AIAYPA). **Ure uruapo mu'etawaeté (nós precisamos fazer a escola verdadeira)**: ações para valorização da educação escolar Suruí-Aikewara. Pará: AIAYPA, 2026. Não publicado.

FREITAS, C. W. S. **Relatório de observação da Escola Akamassyron da Aldeia Akamassyron**. Marabá: UNIFESSPA, 2024. Não publicado.

POVO SURUÍ-AIKEWARA. **Plano de Gestão Territorial e Ambiental Suruí-Aikewara (PGTA). Documento em elaboração**. Terra Indígena Sororó, PA, 2026. Não publicado.

UMUSESAWKAR PUTA. Protocolo comunitário de consulta prévia e consentimento livre do povo Aikewara. Pará: [s. n.], 2023. Disponível em: https://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2023/06/protocolo-comunitario-Aikewara-6.6.2023_c.pdf. Acesso em: 3 set. 2026.

MAPBIOMAS. **MapBiomass Brasil**: coleção de séries anuais de cobertura e uso da terra no Brasil. [S. l.]: MapBiomass, 2021. Disponível em: MapBiomass. Acesso em: 15 maio 2026.

ALDEIA YETÁ. **Acervo fotográfico da Aldeia Yetá**. Terra Indígena Sororó, PA, 2025. Fotografia.

Submetido em 16 de maio de 2026.
Aprovado em 19 de julho de 2026.