



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

**XXXIII**

# SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais

V. 4 • GT 4

Organização



ANAIS  
**XXXIII**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

**Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, campesinos e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais**

*TRABALHOS COMPLETOS*  
*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*  
*PÔSTER*

**V.4**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





## **Ficha Técnica**

### *Identidade visual*

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e  
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

### *Projeto gráfico e editoração eletrônica*

Téo de Miranda, Editora Sustentável

### *Produção editorial*



## **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte**

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

228 p. (v. 4)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)  
Edson Caetano (Vice-Coodenador Geral)  
Alessandra Maieski  
Ana Luisa Alves Cordeiro  
Glauce Viana de Souza Torres  
Luciano da Silva Pereira  
Sandra Jung de Mattos  
Bruno Gonçalves dos Santos  
Jucileia Nascimento de Oliveira  
Cira Alves Martins  
Agná Fernandes Bacani  
Nirida Rosa de Oliveira  
Davi Sousa Silva  
João Almeida dos Santos  
Karla Rodrigues Mota  
Carolina Cherubini Costa Freire  
Daniel San Pereira Borges  
Wagner Mõnantha Sousa Morais  
Joacelmo Barbosa Borges  
Bruna Cristina Prolo Massola  
Marileide do Carmo Amorim Arruda  
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro  
Lais Cristina Barbosa Silva  
Débora do Nascimento Silva  
Nylza Batista da Silva  
Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva  
Lidiane Álvares Mendes  
Viviane da Costa Santos  
Lilian Santos de Andrade  
Hiolly Batista Januário de Souza  
Simone Carneiro da Silva  
Suzete da Silva Galdino Nunes  
Natália Trentino Antunes Ayala  
Delvan Pereira dos Santos  
Stela dos Santos Almeida  
Helena Henriques Santos  
Renata Maria Rondon Nascimento  
Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia  
Sabrina Bourscheid Sassi  
Luciana Gonçalves de Lima  
Bruna Maria de Oliveira  
Marcio Henrique de Freitas Cavichioli  
Maria Zilda dos Santos  
Benedita Jorenil de Arruda Santos  
Jacinta Cipriana de Oliveira  
Lucia do Nascimento  
Elecina Augusta da Cruz Rondon  
Graciele Fernandes de Lima  
Neuza Souza Caldeira  
Benedita Rodrigues do Prado E Silva  
Benedito Rodrigues da Silva  
Esmeraldino Pereira  
Claudia Souza Santos  
Idgmar Gloria da Silva  
João Apolinário de Albuquerque Filho  
Larissa Silva Albuquerque  
Sidney Lopes de Oliveira Filho  
Rosilene Rodrigues Maruyama  
Adrianny de Arruda Abreu  
Claudicéia Celeste da Silva  
Eder Arilson de Amorim  
Expedita José da Silva  
Gonçalina Eva Almeida de Santana  
Junia Auxiliadora Santana Trevisan  
Lucia Helena de Almeida  
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva  
Michele Corrêa de França  
Rosângela de Campos Silva  
Wellerson Davi dos Santos Deniz  
Marco Aurelio Fidelis Pereira  
Aline Simão Barroso Torres  
Emanuelson Matias de Lima  
Vagner Galdino da Silva  
Maria Conceição de Campos Silva  
Leandro José do Nascimento  
Janaina Santana da Costa  
Diana Pereira dos Santos  
Rosa Maria Santos Maiate  
Ana Paula da Costa  
Célia Cristina Soares  
Zaira Nascimento de Oliveira  
Kaique de Oliveira  
Dejenana Keila Oliveira Campos  
Tatiane de Oliveira  
Marcia Dayana Fernandes  
Raquel Maria Mallezan  
Lellis do Carmo Ventura  
Poliana da Cruz Silva  
Soenil Clarinda de Sales



## COMITÊ CIENTÍFICO

### **GT 1 – Culturas escolares e linguagens**

Evando Carlos Moreira

### **GT 2 – Educação e Comunicação**

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

### **GT 3 – Educação e diversidades culturais**

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Valezi

Tatiane de Oliveira

Wagner Mõnantha Sousa Morais

### **GT 4 – Educação e Povos Indígenas**

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

### **GT 5 – Educação e Psicologia**

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

### **GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte**

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

### **GT 7 – Educação em Ciências**

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

### **GT 8 – Educação Matemática**

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

### **GT 9 – Infâncias e Crianças**

Paula Figueiredo Poubel

### **GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar**

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

### **GT 12 – Formação de Professores**

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

### **GT 13 – História da Educação**

Marijâne Silveira da Silva

### **GT 14 – Movimentos Sociais e Educação**

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

### **GT 15 – Relações Raciais e Educação**

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

### **GT 16 – Trabalho e Educação**

Edson Caetano



# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, campesinas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadora geral



# GT4

## EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS

COORDENAÇÃO:  
BELENI SALÉTE GRANDO

*SemiEdu 2025*  
VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes  
quilombolas, indígenas, camponeses  
e acadêmicos na construção de  
educações decoloniais**





**SemiEdu 2025**

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT4**

EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS

## SUMÁRIO

### TRABALHOS COMPLETOS

A LUTA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A PERSPECTIVA DA CRIAÇÃO DA PRIMEIRA  
UNIVERSIDADE INDÍGENA NO BRASIL .....13

Suzete da Silva GALDINO

Beleni Saléte GRANDO

BRINCANDO COM O PILÃO NA COMUNIDADE DO CHUMBO: POSSIBILIDADES  
PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL .....22

Agna Fernandes Bacani

Beleni Salete Grando

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL: PERCEPÇÕES  
DE PROFESSORES DE BARRA DO GARÇAS/MT .....30

Lais Cristina Barbosa SILVA

Vitor Hugo MARANI

Beleni Salete GRANDO

COSMOVISÃO BANIWA: DIÁLOGO INTERCULTURAL PRÁXIS E (RE) EXISTÊNCIA ..41

Trinho Paiva TRUJILHO

Laudemir Luiz ZART

Waldineia Antunes de Alcantara FERREIRA

EDUCAR NA DIVERSIDADE: DESAFIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM  
CRIANÇAS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE. ....51

Rayane Peres. PAVONE

Adriana Borges dos S. RODRIGUES

ENFOQUE INTERGERACIONAL: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A  
REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA RIKBAK TSA .....61

Elani dos Anjos LOBATO

Wellington Pedrosa QUINTINO

Mônica Cidele da CRUZ

ENTRE TENSÕES E DIREITOS: A PRESENÇA XAVANTE EM ESCOLA NA CIDADE DE BARRA DO GARÇAS - MT .....	71
Maria SANTOS	
Waldineia Antunes de Alcântara FERREIRA	
ESCOLA, ALDEIA E TERRITÓRIO: APRENDIZAGENS PARA ALÉM DA SALA DE AULA .	81
Mônica TAFFAREL	
Thiago Donda RODRIGUES	
IMAGENS DO INVISÍVEL: A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO IMAGINÁRIO ESTUDANTIL. ....	91
Jair Pereira da CRUZ	
José Wilson Pires de CARVALHO	
JOVENS (E) LIDERANÇAS XAKRIABÁ: A LUTA COMO APRENDIZADO .....	101
Lucília da Glória Alves DIAS	
Lidianny Nascimento FONSECA	
LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE: UMA AÇÃO INTERTURMAS .....	109
Cláudia SILVA	
Ronélia NASCIMENTO	
Adriel Henrique de OLIVEIRA	
Alceu ZOIA	
MATERIAIS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO DA ETNIA KURÂ BAKAIRI .....	119
Valéria Lopes REDON	
Beleni Saléte GRANDO	
METODOLOGIAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE CULINÁRIA PARA MULHERES INDÍGENAS CAIAPÓ .....	127
Irisneia de MOURA	
Pâmella Oliveira BERTHOLDI	
Helena de Fátima Fernandes SILVA	
Sérgio Gomes da SILVA	
A CONTRIBUIÇÃO DOS ANCIÕES DA ETNIA TORÁ, NA TERRA INDÍGENA TORÁ NO ESTADO DO AMAZONAS, PARA O FORTALECIMENTO DA CULTURA TRADICIONAL DE SEUPOVO NA ALDEIA SÃO JOSÉ, ALDEIA BAIXO-GRANDE, NO RIO MARMELOS – AM .....	135
Lidiany Pereira VIANA	
Heitor Queiroz de MEDEIROS	
O SABOR E O SABER NO/DO PREPARO DA MASSA DE MANDIOCA: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DO POVO BALATIPONÉ .....	145
Alessandra Corezomae BOROPONEPÁ	
Mônica Cidele da CRUZ	
Adailton Alves da SILVA	
João SEVERINO-FILHO	

PERCEPÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA:  
UM ESTUDO COM O POVO YUDJÁ EM CONTEXTO ESCOLAR URBANO .....155

Nídia Ferraz Lopes

PRODUÇÃO DE MATERIAL PARADIDÁTICO PARA POVOS INDÍGENAS  
NAMBIKWARA, PAITER SURUÍ E ZORÓ .....163

Andrea PEREZ LEINAT

Ariadne MARINHO

Regiane Cristina PEREIRA ARCELLINO

Roger OLIVEIRA DA SILVA

Rosana Pereira BARBOSA FRANCO

RACISMO ESTRUTURAL E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES PARA A  
EDUCAÇÃO INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA .....171

Kelly Cristina BARACHO SOUSA

Beleni Saléte GRANDO

SABERES INVISIBILIZADOS E RESISTÊNCIA: A VALORIZAÇÃO DOS  
SABERES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL .....181

Ana Maria de Farias Soares

Alceu Zoia

Maria Catarina Cebalho

Maria Aparecida dos Santos

#### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

A ESCOLA COMO ESPAÇO INTERCULTURAL: DESDOBRAMENTOS DA LEI 11.645/08 ... 192

Flávio Penteado de SOUZA

Sandra Regina Braz AYRES

Sandra Pereira de CARVALHO

Davi Chaves da Silva GOMES

Maria Salete Pereira da SILVA

LEI 11.645/2008: UM OLHAR SOCIOLÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA  
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SINOP – MT .....198

Davi Chaves da Silva GOMES

Sandra Regina Braz AYRES

Flávio Penteado de SOUZA

Sandra Pereira de CARVALHO

Maria Salete Pereira da SILVA

MÚLTIPLAS INFÂNCIAS, SABERES E RESISTÊNCIAS .....204

Brenda Gomes LIRA

Mariana Saboré JOVIU

Sandrielly Silva ALMEIDA

Nathally Gabrielly da Rocha PRADO

Lucília da Glória Alves DIAS

NARRANDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DISCENTE NA ÁREA DA PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO .....210

Poliana da Cruz SILVA  
Beleni Saléte GRANDO

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA E A PERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE A LEI 11.645/08 .....216

Sandra Regina Braz AYRES  
Flávio Penteado de SOUZA  
Edneuzza Alves TRUGILLO  
Dinei Kekgrimpo IKPENG  
Tameá Moreata TXICÃO

*PÔSTER*

DESCOLONIZAR A INFÂNCIA: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA O POVO BOE-BORORO EM RONDONÓPOLIS-MT .....223

Valquiria Antonia ALVES  
Eglen Silvia Pipi RODRIGUES



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT4**

**EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS**

**TRABALHOS COMPLETOS**





## A LUTA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A PERSPECTIVA DA CRIAÇÃO DA PRIMEIRA UNIVERSIDADE INDÍGENA NO BRASIL

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Suzete da Silva GALDINO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

suzygaldino80@hotmail.com

Beleni Saléte GRANDO

(Docente do Programa de Pós-graduação/UFMT)

beleni.grando@gmail.com

### Resumo

A pesquisa, vinculada à Linha Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, busca compreender como o movimento indígena articula na criação da universidade indígena e fortalece as lutas pela educação escolar específica e diferenciada. Orientada pela metodologia etnográfica, nas perspectivas decoloniais e interculturais. Os referenciais dialogam com epistemologias ameríndias, interculturalidade crítica e com autores da decolonialidade, Luciano, 2011; Krenak, 2020; Taukane, 2019, Grando, 2004; Quijano, 2005; Walsh, 2002. A coleta de dados envolverá diário de campo, observação e roda participante, entrevistas semi estruturadas e registros autorizados, fundamenta-se na análise documental e nas narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

Palavras-chave: Movimentos Sociais indígenas. Universidade indígena. Educação decolonial e Intercultural.

### 1 Introdução

O contexto histórico dos povos indígena no Brasil tem sido marcada por processos de resistência frente à colonialidade do saber, do poder e das políticas de exclusão impostas a partir do período colonial. Como uma das formas de resistência, o movimento indígena tem ampliado suas lutas em defesa de uma educação específica, diferenciada e intercultural, reivindicando espaços institucionais próprios de formação. Nesse contexto, o artigo trata de um recorte da pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo compreender como o movimento social indígena se articula na criação da primeira universidade indígena e potencializa suas lutas pela educação específica e diferenciada.

Conforme, Gersem Baniwa (2011) a educação escolar ofertada aos povos indígenas na

atualidade está articulada ao processo de colonização que o Brasil sofreu e encontra-se estreitamente vinculada à questão racial, social, política e econômica. Esse contexto histórico permanece associada ao processo de violência, subjulgação, racismo, invisibilidade, discriminação e desigualdades enfrentadas pelos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil.

Autores como Quijano (2005) e Ribeiro (2009) destacam que a colonização se sustentou na violência e na ideologia da superioridade racial, manifestadas na escravidão, na exploração das riquezas naturais e na tentativa do extermínio de povos originários. Ribeiro (2009) reforça que a conquista europeia reduziu drasticamente a população indígena: de até 50 milhões na América para apenas um oitavo em quatro séculos, resultado da escravidão, massacres e epidemias, configurando um verdadeiro projeto de extermínio.

Sabe-se que o racismo enfrentado pelos povos indígenas e afro descendentes no Brasil operam como uma construção cultural e nos estereótipos. Ao trabalhar de forma negativa os valores desses povos, retirando seus direitos, dignidade humana e a desvantagem materiais e simbólicas. Diante desse cenário perguntamos: De que modo o movimento social indígena articula a criação da primeira universidade indígena e, nesse processo, potencializa as lutas, pela educação escolar específica e diferenciada como expressão dos processos pautados pela Política Nacional de Formação de Professores a exemplo do Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)?

A pesquisa em andamento está vinculada ao Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no âmbito do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), e regulamentada pelo Comitê de Ética da instituição. A pesquisa tem se desenvolvido em Cuiabá e Brasília envolvendo diferentes povos e etnias. Assim como na participação ao Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e no Acampamento Terra Livre (ATL), entre os anos de 2024 e 2025.

Metodologicamente, essa é uma pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica que dialoga com interculturalidade crítica e decolonial. Na concepção de Geertz (1978) a etnografia realiza a leitura das ações dos sujeitos, de forma que a descrição seja densa, com objetivo de relatar para além do comportamentos ou práticas observadas, mas interpretar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações e modos de vida. De acordo com esse antropólogo, a cultura constitui-se como um sistema de símbolos e significados

compartilhados, sendo o papel do pesquisador o de traduzi-los e interpretá-los, oferecendo uma compreensão situada das práticas sociais. Assim, a etnografia nessa pesquisa visa interpretar a subjetividade, a complexidade do cotidiano e reconhece que toda descrição é, em si, uma forma de interpretação da realidade investigada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa abrange uma variedade de estratégias de coleta de dados que compartilham características semelhantes. Os dados são construídos a partir da realidade social investigada, cabendo ao pesquisador selecionar os meios mais adequados para obtê-los, considerando tanto seus objetivos e percepções quanto às demandas que emergem ao longo do processo investigativo envolvendo seres humanos. O trabalho de campo, iniciado em abril de 2025, utilizou entrevistas semiestruturadas com professores e professoras de lideranças indígenas, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com gravação de imagem e voz. As entrevistas abordaram trajetórias pessoais e percepções sobre a criação da primeira universidade indígena do Brasil e para a análise dos dados estão sendo empregada a de conteúdo em consonância com a interpretação etnográfica.

## **2 A Colonialidade e a Educação Escolar Indígena no Brasil.**

Os povos indígenas no período colonial tinham uma função servir à coroa portuguesa e a noção de raça, tal como a conhecemos hoje, foi construída a partir do processo de colonização da América, as relações sociais estabelecidas entre colonizadores e colonizados deram origem a novas identidades, como “índios, negros e mestiços”, estruturadas sobre bases de dominação e hierarquia. Nesse contexto, a ideia de raça funcionou como um instrumento de legitimação dessas relações de poder. O colonialismo, portanto, resultou na formulação de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, que consolidou a concepção teórica da raça como uma naturalização das relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (Quijano, 2005, p. 118).

Moura (2014) utiliza desse mesmo pensamento ao afirmar que às populações indígenas e negras foram a base estrutural do Brasil que sustentavam a sociedade colonial e imperial, o produtor das riquezas por meio do seu trabalho e colaboração significativa na cultura e economia brasileira. Historicamente os povos indígenas já habitavam a América a milhares de anos e a invasão do seu território pelos colonizadores europeus ocasionou inúmeros problemas, tais como: degradação física, perda territorial, violência, rompimento cultural,

desorganização na política, social, ambiental e econômica. Podemos dizer que no Brasil ocorreu um verdadeiro genocídio dos povos indígenas, os colonizadores subjulgavam, domesticavam, desmoralizavam os seus costumes e tentavam impor a fé e a educação eurocentrada para isso utilizavam das pregações da religião cristã, das ações dos jesuítas para catequizar, domesticar, “civilizar” e escravizar (Ribeiro, 2009).

Esse processo não se limitou à destruição física, mas também instaurou uma profunda colonialidade do saber, do fazer e do poder, na medida em que impôs epistemologias europeias como únicas formas legítimas de saberes, invisibilizando e desqualificando o conhecimento dos povos indígenas. Assim, a violência colonial operou tanto no plano material quanto no simbólico, negando às populações originárias o direito de existir e de produzir conhecimento. Esse modelo permissivista contribuiu para ampliar as dificuldades da educação escolar indígena na atualidade, marcada pela catequização e por uma formação voltada à submissão e à integração dos povos originários ao mercado de trabalho, desconsiderando suas especificidades culturais e históricas (Luciano, 2011).

Conforme Taukane (1999), esse modelo aculturador, imposto por missões religiosas e políticas de tutela aos povos indígenas, restringia o uso da língua materna e demais saberes, reforçando a marginalização cultural dos povos indígenas. Contemporaneamente, a partir de 1985, a educação escolar para os povos indígenas passou a ser um instrumento de autonomia, valorizando as particularidades das etnias e permitindo que os próprios povos assumissem a docência em suas comunidades.

Nesse sentido, Luciano (2011) pontua que a Constituição de 1988 estabeleceu um marco na vida dos povos indígenas, pelo reconhecimento como cidadãos brasileiros e possuidores de direitos. Dessa forma, garantindo-lhes uma educação diferenciada, com respeito à língua materna, à valorização dos conhecimentos tradicionais e às particularidades de cada etnia. Afirmando que antes desta constituição os povos indígenas tinham muitas desconfianças, pois os modelos de educação que eram ofertados buscavam ir contra os seus interesses, reforçando a colonização dos saberes, na perspectiva monocultural. Nessa perspectiva, ressalta-se a relevância da promulgação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação. Somam-se a essa legislação o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que organiza o sistema educacional brasileiro, abrangendo da

educação básica ao ensino superior, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas (Brasil, 1988).

Assim, ao conhecermos os avanços na legislação e a dificuldade de acesso aos direitos sociais, compreendemos os percursos das lutas do movimento social indígena, tal como as estruturas da negação, das barreiras, do sistema racista, da invisibilidade, do preconceito e as possibilidades do rompimento dessas barreiras hierárquicas construídas e estruturada culturalmente.

### **3 Movimentos sociais e a luta dos povos originários pela criação da primeira universidade indígena no Brasil.**

Neste texto traremos as narrativas dos colaboradores/as da pesquisa e analisaremos seus discursos. Buscamos evidenciar os movimentos sociais, a educação superior ofertada aos povos indígenas e as possibilidades da construção da primeira universidade indígena no Brasil.

De acordo com Grando (2004), o corpo assume papel central na resistência e na negação das formas impostas pelos modelos colonizadores. São corpos que lutam contra a perseguição promovida pelo chamado “modos “civilizados”. Nesse sentido, compreende-se que os povos indígenas têm muito a contribuir com suas cosmologias e historicidades. Esses corpos, marcados pela temporalidade, carregam vivências e saberes que recusam a imposição da doutrinação e da dominação sobre o saber, o fazer e o viver.

Essas resistências e conflitos emergem suas lutas e o desejo por tempos melhores, bem como por uma educação escolar que represente seus modos próprios de ser, onde seus corpos não sejam mais visto como objetos de inferioridade e como alvo de racismo pela cor/raça onde possa desmistificar o racismo e a discriminação. Os corpos historicamente marginalizados unem-se em diferentes tempos e espaços para reivindicar a cidadania e valorização identitária.

Luciano (2011), afirma que, a resistência indígena é histórica, e os movimentos sociais ganharam força a partir da década de 1970, com o objetivo de promover a união, fortalecer identidades étnicas e valorizar as riquezas culturais e históricas, em busca de reconhecimento, justiça social e espaços socioculturais. A autodenominação como *parentes* simboliza coesão e

reafirma o compromisso coletivo de resistência e afirmação de suas cosmologias e modos próprios de existir. Nessa perspectiva, os movimentos indígenas têm protagonizado a luta por uma educação escolar e superior específica, diferenciada e intercultural, que reconheça e valorize seus saberes, culturas e formas próprias de ensinar e aprender, em contraposição à homogeneização imposta pelo Estado.

Nesse sentido, a reivindicação da criação da primeira universidade indígenas foi um dos principais temas debatidos na Tenda de Educação e Cultura Indígena, durante o Acampamento Terra Livre (ATL) de 2025, reunindo professores, estudantes, gestores e lideranças de diferentes povos do Brasil. Como informa uma das nossas interlocutoras.:

O encontro reforça o compromisso coletivo por uma educação escolar indígena de qualidade, bilíngue, comunitária, intercultural e diferenciada, em um contexto marcado por cortes orçamentários, ausência de políticas públicas efetivas, retrocessos pedagógicos e racismo institucional. Nesse sentido, reivindicamos uma universidade indígena que dialogue com as nossas epistemologias. Que o Ministério da Educação (MEC) e demais órgãos competentes mantenham diálogo contínuo com o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e outras organizações representativas, garantindo que todas as decisões sobre políticas de educação escolar indígena sejam construídas com base na participação e protagonismo dos povos indígenas, assegurando consulta livre, prévia e informada. Queremos educação, mas tem que ser do nosso jeito (Entrevista, P1).

O relato é extremamente pertinente para compreendermos os debates sobre políticas educacionais para os povos indígenas e o modelo da primeira universidade que desejam, ao mesmo tempo em que organizam seminários locais, regionais e nacionais ampliando a articulação e debates. Dessa forma, ressalta-se, também, a importância da inclusão do ensino das línguas indígenas, como estratégia de valorização e reconhecimento da pluralidade cultural ao calendário acadêmico das universidades, de modo a fortalecer a relação entre movimento indígena, produção de conhecimento e formação acadêmica (Entrevista, P2).

No relato, realizado durante a roda de conversa no ATL em Cuiabá.

A minha filha não conseguiu bolsa para estudar. Ela tem 27 anos e concluiu o ensino pedagógico dentro da faculdade de ensino comum. Saí da aldeia para dar um conhecimento melhor para ela dentro de uma cidade. Passei por muitas dificuldades, disso não me arrependo, faria cem vezes mais. E que hoje ela é professora, hoje eu recebo isso com bastante resultado positivo. A minha filha, formada na área de pedagogia, fez pós-graduação. Hoje ela é concursada pelo município, a mais jovem indígena a passar em um concurso. E hoje ela continua trabalhando firme e forte nas comunidades indígenas, com esse objetivo de trazer melhoria de conhecimento para as crianças. Estudar na cidade e em universidade comum faz os alunos passarem por muitas dificuldades dentro desses espaços, na cidade tudo é mais difícil. Então, é sobre buscar melhorias para a nossa aldeia que submetemos a essas atitudes e acredito que todos têm e merecem ser tratados com respeito e igualdade. Acredito que com uma universidade indígena teríamos possibilidade de fazermos nossas graduações, pós-graduação e nos qualificarmos para tentarmos suprir as nossas necessidades (Entrevista, P3).

Ao mesmo tempo em que a narrativa enfatiza elementos de superação e avanços nos estudos, o que demonstra a necessidade do ensino superior para ajudar nas demandas dos povos indígenas, a fala evidencia o desejo de ampliar os estudos, a persistente discriminação nas instituições e a necessidade da educação indígena em uma universidade que os represente. “Precisamos ampliar nossas lutas e construir o nosso próprio métodos de ensino, com nossos materiais didáticos, construídos por nós, que reconheçam e valorizem nossos conhecimentos como saberes legítimos e também científicos” (Entrevista, P4).

A fala ressalta a importância de uma universidade indígena construída a partir de suas próprias demandas, que respeite suas culturas, identidades e especificidades, promovendo a valorização dos saberes tradicionais em diálogo com os demais saberes. Nesse sentido, consideramos a fala narrada “o ensino superior é considerado uma das portas para ter acesso a outros saberes, mas precisamos que os nossos sejam respeitados e valorizados também”.

Nesse diálogo o professor relatou a importância do respeito à diversidade e da necessidade das ações das políticas afirmativas no reparo aos seus direitos sociais, conforme destacamos:

Estudar na cidade é difícil. Dependemos muito dos governantes e há muita precariedade para os povos indígenas estudarem. Sofremos com políticas públicas insuficientes para garantir acesso e permanência no ensino superior, que é seletiva e excludente. Estudei Ciência da Computação na UFMT, mas tive que parar por dificuldades financeiras e preconceito. A comunicação é um desafio, principalmente para quem não domina o português. Olham-nos como incapazes e indiferentes, como se tivéssemos tirando vaga de outros. Não somos respeitados em nossa diversidade (Entrevista, P5).

Além disso, reitera os desafios para permanecer na educação superior, como a insuficiência de formação docente, a escassez de materiais produzidos pelos próprios povos indígenas e a resistência de setores conservadores. Assim, apesar das leis, o modelo educacional ainda permanece predominantemente eurocêntrico, excludente e monocultural, sem garantir a superação da colonialidade ou a diminuição do racismo nas instituições de ensino superior no Brasil.

#### 4 Considerações parciais

Constata-se que o Brasil precisa avançar nas políticas públicas voltadas ao atendimento e à inclusão de estudantes indígenas. As políticas afirmativas precisam ampliar e agir de forma efetiva ao considerar o baixo percentual de estudantes indígenas matriculados no ensino

superior. As narrativas evidenciaram a necessidade de fortalecer as ações voltadas à ampliação do acesso, à permanência e à valorização desses grupos nas universidades, de modo a reduzir as desigualdades históricas e promover uma educação escolar e superior verdadeiramente inclusiva.

Nesta consideração, ressalta-se a importância dos movimentos sociais, nas ações em conjunto com ASIE, do FNEEI e do ATL na formação continuada de professores indígenas e no fortalecimento das lutas pelos direitos dos povos originários. As narrativas evidenciam que os povos indígenas enfrentam desafios devido à fragilidade das formações universitárias em combater o preconceito. Nesse contexto, os/as docentes entrevistados enfatizam a necessidade urgente de uma universidade indígena, construída a partir das próprias demandas, que respeite suas culturas, identidades, especificidades e valorize os saberes tradicionais. Essas vozes reforçam a urgência de mudanças estruturais na educação superior voltada para os povos indígenas no Brasil que ainda sofrem com o racismo estrutural, institucional e exclui dos seus direitos humanos fundamentais.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 jun. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GRANDO, Beleni. Saléte. **O corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF 2011.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 5ª ed. Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois. São Paulo. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005. (Colección Sur Sur).

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Global, 2009.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os kurâ-bakairi**. Cuiabá: 1999.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Revista Visão Global, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.





## BRINCANDO COM O PILÃO NA COMUNIDADE DO CHUMBO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Agna Fernandes Bacani

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso)

agnafernandesb@gmail.com

Beleni Salete Grandó

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

beleni.grando@gmail.com

### Resumo

Este estudo explora as possibilidades pedagógicas do pilão no Centro de Educação Infantil Vovó Teófila, em uma comunidade quilombola em Chumbo-MT. Utilizando uma metodologia de pesquisa-ação, o objetivo consiste em investigar como o pilão pode enriquecer o aprendizado infantil, integrando saberes tradicionais ao processo educacional. A pesquisa busca valorizar saberes culturais locais por meio de práticas educativas que promovam a educação intercultural crítica. Os resultados parciais indicam que essas práticas fortalecem a identidade cultural das crianças e promovem uma educação inclusiva e respeitosa.

**Palavras-chave:** Pilão. Educação Infantil. Interculturalidade.

### 1 Introdução

A Educação Intercultural se fundamenta na valorização das diferenças como um patrimônio. Ela incentiva diálogos contínuos entre diversas pessoas, tanto individuais como coletivas, assim como entre saberes e práticas, com foco na promoção da justiça - seja ela social, econômica, cognitiva ou cultural - além de fomentar a construção de relações equitativas entre diferentes grupos socioculturais e contribuir para a democratização social, através de políticas que entrelaçam os direitos à igualdade e à diversidade. (CANDAUI, 2014).

Nesse contexto, baseando-se na ideia de uma educação mediada pela interculturalidade, que, conforme a professora e pesquisadora equatoriana Catherine Walsh

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. E-mail: agnafernandesb@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. E-mail: beleni.grando@gmail.com

(2009), é um conceito significativo que se desenvolveu a partir do movimento indígena no Equador desde os anos 1980, as iniciativas educacionais promovidas por comunidades indígenas, ONG e o governo tinham como objetivo implementar políticas de plurilinguismo e multietnicidade.

A terminologia foi modificada de “educação bilíngue bicultural” para “educação intercultural bilíngue”, reconhecendo que a cultura é integrativa, dinâmica e histórica. Isso significa que uma coletividade nunca pode ser considerada apenas bicultural, mas sim apta a incorporar novas formas e contextos à medida que novas realidades e necessidades emergem (WALSH, 2009).

O desafio da interculturalidade engloba “[...] um processo em constante evolução e contínuo de relação, comunicação e aprendizado entre diferentes culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.” (WALSH 2009, p. 52).

Esse desafio se manifesta especialmente ao analisarmos a realidade do Centro de Educação Infantil Vovó Teófila, situado na Comunidade do Chumbo em Poconé-MT, que busca implementar mudanças significativas para comunidades marginalizadas, visando a criação de uma sociedade mais equitativa, alinhando-se às reflexões de Catherine Walsh (2009) ao considerar os entraves no avanço da interculturalidade.

Neste panorama, a educação deve promover uma experiência de aprendizado que respeite e valorize as diversas culturas que habitam as comunidades, utilizando materiais e utensílios que fazem parte do cotidiano cultural e histórico das crianças, como o pilão, através do brincar. O brincar é um dos fundamentos no desenvolvimento infantil e, no ambiente escolar, se estabelece como uma prática essencial para a construção do conhecimento, especialmente ao conectar a criança às suas origens culturais.

Em nosso trabalho, nos apoiamos nas pesquisas do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), pois, como destaca Fernández (2021), em alinhamento com os estudos realizados.

A interculturalidade, de acordo com nossa visão no grupo de pesquisa Coeduc, é um conceito emergente para lidar com a diversidade e a diferença que pode ser percebida nos processos históricos de incorporação dos povos originários, por meio de políticas multiculturalistas e autoritárias que sustentam a ilusão do que foi chamado de democracia racial no Brasil (2021, p. 81).

A posição política do Coeduc em relação aos movimentos sociais de indígenas e afrodescendentes cria oportunidades pedagógicas fundamentadas na interculturalidade como uma proposta alternativa, dialogando com Walsh (2007). Essa abordagem surge de um movimento étnico-social que ultrapassa os limites acadêmicos e desafia os legados eurocêntricos da colonização e as concepções modernas, não emergindo dos centros tradicionais de produção do conhecimento global. Para a autora, essa ideia política se origina das lutas dos povos indígenas e afrodescendentes, que buscam desenvolver um projeto que seja social, cultural, político, ético e epistêmico, com o objetivo de promover a decolonização e transformação, possibilitando a criação de novos saberes e práticas sociais.

A utilização de elementos culturais da comunidade, focando no trabalho intencional decolonial e intercultural, nesta pesquisa, é representada pelo pilão, cuja manipulação se refere à produção da cultura corporal que abrange “[...] práticas corporais – jogos e brincadeiras – que são reconhecidas como componentes da cultura corporal de cada etnia indígena, portanto possuem sentidos e significados que variam conforme o contexto social em que são praticadas” (ALMEIDA et al 2010, p.60). Essa prática preserva a tradição do Distrito do Chumbo em Poconé-MT e, por essa razão, é considerada na pesquisa como uma abordagem pedagógica significativa para ressignificar conhecimentos ancestrais e fortalecer a identidade cultural da comunidade.

A utilização do pilão, sob o ângulo da produção da cultura corporal, relaciona-se a um aspecto da cultura física que possui grande apreço entre os povos tradicionais (ROCHA FERREIRA, 2002). De geração em geração, os mais velhos ensinam os mais jovens, e as corridas simbolizam uma conexão entre os planos físico e espiritual, visto que integram a cosmologia das comunidades quilombolas.

## 2. Metodologia

O estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa via abordagem de pesquisa-ação, a qual se baseia na consolidação de pesquisa e ação em um único fluxo de trabalho, no qual os participantes, em conjunto com os pesquisadores, trabalham em colaboração para compreender a realidade à qual pertencem.

A pesquisa-ação pode ser vista como uma abordagem interveniente que permite ao pesquisador verificar hipóteses relacionadas ao fenômeno analisado, por meio da implementação e avaliação de mudanças em um ambiente real. Neste formato de pesquisa, o

pesquisador não apenas auxilia os participantes na geração de conhecimento, mas também se dedica a aplicar esse conhecimento de maneira prática. (THIOLLENT, 1997).

Utilizamos também a revisão bibliográfica (BOGDAN e BIKLEN 1994), abrangendo a interculturalidade e seu elo com o brincar por meio de entrevistas mediatizadas pelo projeto de intervenção da pesquisa ação realizadas no CMEI Vovó Teófila na Comunidade do Chumbo em Poconé-MT em 27 de maio de 2025.

### 3. Resultados

A escola, vista como um agente de transformação social, deve incentivar práticas interculturais, pois essas iniciativas possibilitam que “[...] os indivíduos se eduquem na interação eu-outro, tanto de maneira individual quanto coletiva, entre contextos culturais semelhantes e diversos” (FREIRE, 2006, p. 103).

O Centro de Educação Infantil Vovó Teófila, situado no Distrito do Chumbo, em Poconé-MT, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), localiza-se na Rodovia Adauto Leite, km 16, em área remanescente de quilombo. Criado pelo Decreto Municipal nº 025/2007 e renomeado em 2017 pelo Decreto nº 020/2017 e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Poconé. A instituição atende crianças de 1 ano e 11 meses a 5 anos e 11 meses em regime parcial.

A proposta pedagógica do CMEI em questão enfatiza o desenvolvimento integral das crianças: cognitivo, afetivo, físico e social. O currículo é orientado pela BNCC, DRC-MT e valorização da cultura local e quilombola. O foco situa-se nos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No caso das crianças da Comunidade do Chumbo em Poconé-MT, inseridas no ambiente escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Teófila, sugerimos uma educação intercultural fundamentada na ludicidade como uma maneira de dialogar com as variadas identidades culturais presentes nessa instituição.

Partindo da ideia de que “[...] o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade” e entendendo que a brincadeira é “[...] uma ação que a criança realiza ao cumprir as regras do jogo, ao se envolver na atividade lúdica” (KISHIMOTO, 2011, p. 24), as intervenções pedagógicas que utilizam o pilão têm como objetivo promover transformações significativas através da interculturalidade.

A educação infantil, sendo um processo indiscutível para o desenvolvimento completo da criança, deve favorecer aprendizagens que respeitem e valorizem as múltiplas culturas que existem nas comunidades. Assim, o ato de brincar torna-se uma prática fundamental para a construção do conhecimento, especialmente ao conectar a criança com suas origens culturais e sociais.

#### 4. Discussão

A coleta de dados se deu por meio de atividades práticas em sala de aula, entrevistas com educadores e observações ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta direção, buscamos analisar como dos saberes relativos ao pilão, um utensílio de uso familiar na Comunidade do Chumbo-MT, pode ser utilizado pedagogicamente para a promoção da educação intercultural integrando-se ao processo de ensino e aprendizagem, conforme pode-se constatar nas falas a seguir.

Conforme a Professora M.V, d 5º ano, “O Pilão ela é um artesanato feito de uma madeira né que os carpinteiros tem aquela madeira própria pra que eles possam fazer esse artesanato”.

A educadora destaca que:

É importante trabalhar esses saberes na educação infantil porque pra criança uma coisa assim são novidades néh? [...] eu fiz e levei lá no Centro de Educação Infantil Vovó Teófila, o pilão pra uma amostra pra eles, feito da caixa de papelão. Eu fiz o pilão da caixinha de papelão e a mãozinha do pilão eu fiz da madeira mesmo, menor, só pra ter uma demonstração pra eles né, pra gente estar trabalhando. Isso foi agosto do ano passado. O pilão é passado de Geração em geração? Sim, é passado de geração em geração, usado para fazer a paçoca de carne seca e outras utilidades, fazer o cuscuz na época da sexta-feira santa. Mas é assim, tem muitos que tem porque gosta daquele alimento pra fazer no pilão e o sabor é muito bom. (M.V. Professora. Entrevista 27/05/2025).

A fala da professora MV revela um compromisso com a educação intercultural, que valoriza saberes tradicionais e promove uma aprendizagem contextualizada e significativa. Através de sua fala, ela articula a importância da continuidade cultural, da inovação pedagógica e da experiência prática, enfatizando a necessidade de uma educação que respeite e integre a diversidade cultural presente na comunidade. Essa abordagem não apenas

enriquece o aprendizado das crianças, mas também contribui para a formação de identidades culturais robustas e conscientes.

A percepção de uma avó de um aluno do CEI VovóTeófila é a de que:

Eu acho que é a memória afetiva mesmo de unidade, encontro né. Eu lembro muito bem uma memória de infância, que quando a gente reunia famílias pra socar o arroz na boca de noite né, ali vinha às contações de histórias, vinham várias coisas, que ali você aprendia a relação com outro, você estava interagindo né, a lua Clara e nós estávamos batendo pilão. Também a questão da ajuda, porque quando você tem grande quantidade de arroz pra você socar fazia o puxirum ou mutirão né. Limpava lá o arroz de fulano depois você ia. Então foram esses laços afetivos que era construído a partir do pilão. Ele como instrumento de afetividade, não sei se é um instrumento, mas ele estava em torno. Ali era animal ou pássaro. O passarinho vinha comer a quirela, os pintinhos, as galinhas né. A família que se reunia era um encontro mesmo. Essa memória afetiva que trazia o pilão e nele era feito as delícias né, era o pixé, o arroz socado né, era a paçoca e tantas outras coisas. Então me remete a essa memória (Jusiane. Avó de aluno. Entrevista 27/05/2025).

A fala de Jusiane revela como o pilão, enquanto objeto cultural, carrega significados profundos relacionados à identidade, à coletividade e à transmissão de saberes. Sua fala traz à tona a importância das memórias afetivas na construção de laços sociais, enfatizando que práticas tradicionais, como o uso do pilão, são fundamentais para o fortalecimento da identidade cultural e para a promoção de uma educação que respeite e valorize as experiências vividas. Por meio de suas reflexões, Jusiane não apenas preserva a memória de sua infância, mas também contribui para a construção de um legado cultural que se perpetua nas novas gerações.

A percepção da educadora e da avó do aluno do CEI investigado nos permite compreender os saberes mobilizados para o desenvolvimento de uma metodologia intercultural, assim como a compreensão da forma pela qual essa abordagem pode converter o ato de brincar em um ambiente de aprendizado, onde o conhecimento da comunidade se mescla com o conhecimento pedagógico, conferindo significado à cultura infantil de maneira reflexiva e inclusiva

### **Considerações Finais**

A pesquisa sobre as possibilidades pedagógicas do uso do pilão no Centro de Educação Infantil Vovó Teófila revela a importância de integrar saberes tradicionais e práticas culturais no processo educativo. Ao valorizar o pilão como um instrumento de

aprendizado, não consegui apenas enriquecer a experiência das crianças, mas também fortalecer sua cultura e a conexão com suas raízes.

As práticas educativas que envolvem o pilão promovem uma educação intercultural crítica, permitindo que as crianças reconheçam e celebrem a diversidade cultural presente em sua comunidade. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos em relação às suas próprias histórias e aos outros.

Além disso, a pesquisa-ação mostrou uma metodologia eficaz para envolver a comunidade no processo educativo. A colaboração entre educadores, famílias e crianças é essencial para construir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde todos os saberes sejam valorizados.

Os desafios permanecem, especialmente em relação à necessidade de políticas públicas que garantam a implementação eficaz da educação intercultural nas escolas. É fundamental continuar a luta pela valorização das culturas tradicionais e pela promoção de uma educação que respeite e celebre a diversidade.

Assim, esta pesquisa não é apenas um passo em direção à valorização das práticas culturais, mas um convite à reflexão sobre a importância de uma educação que considere como especificidades e a riqueza das identidades culturais presentes nas comunidades. Através do uso do pilão, podemos vislumbrar um futuro educacional mais inclusivo, crítico e comprometido com a justiça social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Figueira de; GRANDO, Beleni Salete (2010). As práticas corporais e a educação do corpo indígena: A contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/Myv79QZWJYsZmQ7bdjvXJjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de abr de 2025.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85552/51248>. Acesso em 03 set 2025.

FERNÁNDEZ, Stephany Giovanna Paipilla. **Do que você gosta? Epistemologias Chiquitanas nas comunidades de Nova Fortuna e Seringal, e sua relevância para uma Educação Intercultural.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT 2021.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipioni, 1989.

KISHIMOTO, TM. **O Jogo e a Educação infantil.** Petrópolis, RJ: Pioneira, 1994.

ROCHA FERREIRA, M. B (2002). **Cultura corporal: jogos tradicionais e esporte em terras indígenas** In: Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, Ponta Grossa. v. 1, p. 1-7, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial.** In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



## CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BARRA DO GARÇAS/MT

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Lais Cristina Barbosa SILVA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: lais.silva1@sou.ufmt.br

Vitor Hugo MARANI

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UFG). E-mail: vitor.marani@ufg.br

Beleni Salette GRANDO

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: beleni.grando@gmail.com

### Resumo

O presente artigo analisou percepções de professores de educação física que atuam na educação básica em relação à tematização dos saberes indígenas nas aulas. A investigação é fruto da pesquisa de mestrado e tem como base empírica as respostas de um questionário aplicado aos docentes de Educação Física atuantes na rede pública de ensino, em busca de possíveis caminhos para uma educação física decolonial, cujo objetivo foi investigar os desafios e possibilidades de integrar saberes indígenas na prática pedagógica. Por fim, concluímos que a educação intercultural e a pedagogia decolonial é um caminho promissor para uma Educação Física alinhada às diversidades culturais do Brasil.

Palavras-chave: Escola. Povos Indígenas. Cultura.

### 1 Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de professores de educação física que atuam na educação básica em relação à tematização dos saberes indígenas, destacando suas percepções sobre a própria formação e os desafios enfrentados na prática em busca da construção de possíveis caminhos para uma Educação Física decolonial. O estudo se ancora na análise dos dados empíricos coletados por meio de um questionário semiestruturado, aplicado no âmbito de uma pesquisa de mestrado a respeito da relevância dada ao corpo e como esse corpo é (re)significado e representado aos alunos durante a sua prática na Educação Física, a partir das questões étnico-raciais e os saberes indígenas (Silva, 2024).

Tal estudo teve como campo empírico a educação física na cidade de Barra do Garças, no interior de Mato Grosso. A partir desse lócus investigativo, almejamos refletir acerca das relações entre a Educação Física, pedagogia decolonial e saberes indígenas, o que suscita

indagações e análises a partir do cotidiano escolar, espaço em que tais relações manifestam-se constantemente, especialmente, no território do estado de Mato Grosso, no Brasil.

O presente texto busca apresentar caminhos possíveis para uma Educação Física decolonial, a partir de elementos contextuais e empíricos que emergiram ao longo da pesquisa de mestrado (Silva, 2024). Assim, o texto foi construído a partir da busca de respostas ao seguinte questionamento: o que se pode mudar na área da Educação Física para que o avanço no debate indígena aconteça na escola?

Dessa indagação foi possível coletar algumas informações que caminham para algumas reflexões, dentre as quais destacamos: 1) a consciência da necessidade da tematização dos saberes indígenas no currículo da Educação Física; 2) importância da formação inicial que promova reflexões sobre a Educação Física e suas relações com a ideia de colonialidade/decolonialidade; 3) oferta de formações continuadas e outros projetos institucionais que promovam reflexões sobre as práticas pedagógicas em diálogo com os saberes indígenas; 4) reconhecer a importância das práticas corporais indígenas a partir de suas dimensões interculturais; 5) o diálogo como categoria fundamental para o avanço dos saberes indígenas na escola.

## 2 Caminhos possíveis para a uma educação física decolonial

### 2.1 Tematização dos saberes indígenas no currículo da Educação Física

Os docentes reconhecem a necessidade de incluir os saberes indígenas no currículo da Educação Física e sugerem mudanças de caráter decolonial, embora suas práticas ainda sejam tímidas. As narrativas revelam abertura para essa inclusão, mas apontam limitações, como a falta de formação e a ideia de que tais saberes só têm relevância quando há alunos indígenas na turma. Defendemos, contudo, que esses saberes sejam inseridos no currículo de forma ampla, pois fazem parte da formação histórico-cultural do país. Dentre as informações relacionadas à experiência docente e avanço no debate para os saberes indígenas, é possível fazer menção ao fato desses docentes se importarem com os saberes e ao mesmo tempo proporem possíveis sugestões, como exemplificam as falas a seguir:

“Uma introdução de um professor indígena, professor específico da área indígena, se cada escola estadual tivesse um [...] já teria um avanço maior na pesquisa e teríamos mais a cultura do indígena dentro da cultura não indígena. Este professor poderia

intermediar a comunicação com algum aluno indígena que tem dificuldade na comunicação [...] (Iara, 2023)”.

“[...] os professores precisam priorizar mais a cultura indígena, trabalhar os esportes indígenas, trabalhar as danças, trabalhar o arco e flecha, que é um esporte olímpico, então dá pra gente trabalhar as questões dos esportes indígenas dentro da educação física (Abaeté, 2023)”.

As entrevistas evidenciaram a urgência de incluir os saberes indígenas no currículo da Educação Física. Destaca-se a proposta de um professor indígena em cada escola, para valorizar a cultura, mediar a comunicação e apoiar a integração dos alunos. Também se resalta a importância de priorizar práticas culturais como esportes e danças, promovendo uma Educação Física sensível à diversidade sociocultural da região. Esse olhar contextual e diverso deve acontecer acompanhado por um processo de decolonialidade das estruturas de poder, uma vez que a escola e as aulas de Educação Física são constituídas por estruturas de dominação. Assim, a escola deve se tornar um espaço para múltiplas aprendizagens, criticidade, diálogo intercultural, exercício de democracia, aprendizagem da liberdade e uma cidadania participante (Cruz, 2023).

Conforme Walsh (2006), é necessário adotar pedagogias “outras” que desafiem o saber colonial, valorizem epistemologias subalternizadas e promovam princípios de respeito, justiça e liberdade. Tais pedagogias devem apoiar lutas sociais, estimular leituras críticas do mundo e fomentar práticas educativas decoloniais. Estas pedagogias surgem como uma forma de desestabilizar e denunciar as práticas e estruturas dominantes, de caráter opressivo, surgindo em espaços marginalizados, que convocam conhecimentos marginalizados ao longo da história (Cruz, 2023).

## 2.2 Formação inicial e suas relações com a ideia de colonialidade/decolonialidade

A inclusão dos saberes indígenas no currículo revela a urgência da descolonização educacional, valorizando as diferenças culturais nas escolas de Barra do Garças/MT. Essa necessidade está ligada à formação inicial, que deve fomentar reflexões sobre colonialidade e decolonialidade, ressaltando a importância de integrar efetivamente os temas indígenas nas práticas pedagógicas da Educação Física. Para deixarmos algumas atitudes colonialistas, é necessário refletir sobre o conceito de decolonialidade, pois para que haja a superação do colonialismo ainda existente, precisamos entender como essa relação acontece. De acordo

com Mota Neto e Streck (2019, p. 209), a perspectiva decolonial se refere ao “conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade”. Tais reflexões podem ser evidenciadas na fala de Jurema, qual seja:

“Eu acho que tem que começar na formação inicial, dentro da instituição, na formação dos professores, trazer essas questões indígenas, trazer o que é da cultura deles, que pode contribuir para a nossa. Depois que o professor está na escola é mais complicado para você voltar, mas isso contemplando, eu acho que quando você trabalha as questões indígenas, não só indígenas, africanas, a inclusão, toda essa parte da diversidade, a questão do gênero na formação do professor, quando ele chegar enfrentar a realidade, ele já vai ter o conhecimento, ele já vai ter mais facilidade para tratar com a diversidade, então eu penso que tem que começar na formação inicial (Jurema, 2023)”.

Para isso, a formação inicial em Educação Física é um espaço fundamental para que discentes (re)conheçam as narrativas indígenas, de modo a subverter ideias disseminadas no senso comum que posicionam a cultura/história indígena como inferior e, como consequência, de “menor” valor. Logo, para que essa história seja incluída nos currículos é necessário (re)conhecer a história trazida e contada por “outros”. Nesse sentido, precisamos pensar em um projeto que promova diálogos entre aqueles que vivenciam ou vivenciaram a colonização, buscando assim a resolução e/ou investigação para que essas questões racistas sejam elucidadas e erradicadas, e que o componente curricular Educação Física, por meio das práticas corporais, possa auxiliar para que isso aconteça. Diante deste desafio lembrar a história dos povos indígenas a partir dos jogos, brincadeiras, dança e lutas indígenas, como um meio de trazer a cultura outra que não foi tematizada na prática pedagógica, e ao mesmo tempo apresentar a importância desses saberes indígenas como construção histórica do nosso país, com o intuito de promover o reconhecimento dos alunos indígenas pelos alunos não indígenas, como uma forma de respeito a cultura trazida por eles.

### 2.3 Formação continuada em busca de reflexões sobre as práticas pedagógicas

A terceira reflexão aponta para a necessidade de formações continuadas e projetos institucionais que integrem os saberes indígenas às práticas pedagógicas. As narrativas destacam propostas como debates em reuniões escolares, apoio da DRE para inclusão da cultura indígena na Educação Física e realização de eventos específicos em Barra do Garças/MT. Destacamos os seguintes excertos para iluminar nossa terceira reflexão:

“[...] em momentos de formação, por exemplo, levantar a bandeira [...] é preciso de alguém chegar e me falar: - é da mesma maneira! E, eu não sei até que ponto, por exemplo, a DRE teria que ver isso, vamos dizer assim, você está fazendo algo para a sua dissertação de mestrado, você teve uma base, uma raiz para começar a buscar, e essas colocações (perguntas) aqui, por exemplo, abre a mente da gente para buscar, facilitar certas situações, ou até buscar soluções, ou buscar temas, situações para gente trabalhar em sala de aula [...] (Cauã, 2023)”.

“Eu acho que voltada mais também para a formação continuada e para os debates durante as reuniões, nos conselhos de classe, na maioria das vezes os profissionais de educação física não participam dos conselhos de classe, não entende por que, que aquele aluno não faz na sua aula, não participa da sua aula, então ter essa comunicação dentro de todos os âmbitos da escola, contribui bastante para isso (Kauany, 2023)”.

“Então, trazer formações, mesas redondas, trazer pessoas experientes, que já tiveram esse contato, vou falar, falo experiente na prática não experiente teórico, em todas as áreas tem, na nossa não é diferente, que teve esse contato com a cultura indígena, que possa nos ajudar (Jacira, 2023)”.

As falas docentes revelam a necessidade de formações continuadas e espaços institucionais de debate para enriquecer a Educação Física com saberes indígenas. Essa perspectiva se vincula a uma abordagem decolonial, que rompe com visões eurocêntricas e valoriza a diversidade cultural. As formações contínuas aparecem como caminho essencial para transformar práticas pedagógicas e ampliar compreensões histórico-culturais no contexto de Barra do Garças/MT. Diante disso, no contexto educacional, a Lei 11.645 desempenha um papel significativo ao preconizar o ensino da história e cultura indígena nas escolas – logo, na formação continuada de professores/a –, o que auxilia na promoção da diferença e contribui para a construção de uma consciência crítica em relação às desigualdades históricas.

## 2.4 Importância das práticas corporais indígenas

A quarta reflexão destaca a relevância das práticas corporais indígenas em suas dimensões interculturais, como jogos, danças e lutas, para promover diálogos e combater a colonialidade na Educação Física. Defende-se uma prática pedagógica voltada aos aspectos socioculturais, superando a visão restrita ao condicionamento físico e reconhecendo a necessidade de refletir criticamente sobre a permanência da colonialidade no ensino. Para Sá (2022), as práticas corporais praticadas no âmbito da Educação Física Escolar no Brasil frequentemente se restringem a esportes de origem euro-americana, perpetuando narrativas e práticas dominantes de grupos privilegiados, ao mesmo tempo em que relegam à margem as

expressões culturais de outros grupos e indivíduos. A perspectiva de uma Educação Física decolonial implica, segundo Sá (2022), na reconfiguração das práticas pedagógicas, do currículo, da formação docente e, fundamentalmente, das bases epistemológicas sobre as quais essas práticas foram edificadas. Isso implica, para o autor, que o próprio professor esteja em constante processo de desconstrução para efetivar essa abordagem culturalmente diversificada.

Ao pensarmos o papel de docentes nessa transmissão, recorreremos às ideias de Garcia (1999) que enfatiza que professores possuem “não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças, etc., mas também a de desenvolvimento de metodologias de ensino que permitam a reflexão e a análise intercultural” (p. 94). Isso implica a necessidade de pensar em estratégias que incentivem o ensino de temas culturais de maneira a promover o diálogo e a interculturalidade. Considerando essa perspectiva, a importância das práticas corporais indígenas torna-se evidente, uma vez que essas atividades não apenas representam manifestações culturais específicas, mas também oferecem oportunidade para o desenvolvimento de metodologias que facilitem a compreensão intercultural, para além do movimento em si. Ao incorporar práticas corporais indígenas nas aulas, educadores podem criar espaços de diálogo e reflexão que transcendem as barreiras culturais, discutindo temas que atravessam modos particulares de jogar, dançar, lutar e outras experiências corporais indígenas.

Segundo Marin (2009), a educação intercultural é fundamental para a decolonização do saber, ao desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade cultural. Nesse sentido, a Educação Física escolar, ao incluir jogos, danças e lutas indígenas, favorece a interação, o respeito entre grupos e a ampliação do repertório cultural dos alunos, alinhando-se aos princípios da interculturalidade. Para Walsh (2013), é pela negação sistemática do outro que o colonialismo exerce seu domínio, invisibilizando pessoas e culturas. É por isso que o trato das práticas corporais indígenas – sob o viés da interculturalidade – pode contribuir para que a cultura indígena passe por ressignificações, de modo a provocar o diálogo intercultural. Daí nosso reforço em pensarmos que tais conteúdos precisam necessariamente atravessar a Educação Física escolar em todas as turmas, independente da presença de estudantes indígenas na sala de aula. Dito de outro modo, as experiências corporais de jogos, danças, lutas e outros saberes indígenas devem se fazer presentes, somados não somente à gestualidade presente em cada expressão, mas ao contexto histórico, cultural, político e social

que emerge. Ao pensar a relação corpo, diferença e Educação Física na escola regular com alunos indígenas, é possível perceber o quanto esses alunos se encontram marginalizados em uma escola predominantemente de não indígenas, devido às diferentes culturas por eles trazidas.

## 2.5 Diálogo: categoria fundamental para o avanço dos saberes indígenas na escola

O diálogo como categoria fundamental para o avanço dos saberes indígenas na escola emerge a quinta reflexão, pois é um desafio para assegurar ou não a participação dos alunos indígenas durante as aulas. A percepção de que os professores, ao identificarem estudantes indígenas em suas turmas, têm a oportunidade de transformá-los em protagonistas no processo de ensino-aprendizagem de suas próprias culturas, revela um potencial enriquecedor. Partimos do viés freiriano para pensar o diálogo, de modo a transcender a mera comunicação verbal; buscamos o diálogo como canal de interação que permite a troca de experiências, saberes e perspectivas (Freire, 2003). Dessa perspectiva, entendemos que professores precisam atuar no sentido contrário à “educação bancária”, na qual os saberes estão associados ao/à professor/a e ao estudante é situado o depósito desses saberes (Freire, 2003). Nessa dinâmica,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (Freire, 2003, p. 39).

Partindo dessa premissa, ressaltamos como o diálogo pode ser frutífero para – de alguma maneira sanar as lacunas citadas anteriormente no texto, as quais emergem como barreiras para o trato dos saberes indígenas na escola. Assim, propomos que, baseados no diálogo, estudantes indígenas sejam reconhecidos como agentes ativos no compartilhamento de suas tradições corporais – e para além – materializados em seus jogos, danças e outras manifestações corporais. Como resultado, professores não apenas promoveriam o reconhecimento cultural e subjetivo de estudantes, mas também incentivaria processos de aprendizagens enraizados na e pela diferença. Esse diálogo não só enriqueceria suas práticas pedagógicas, mas também fomentaria uma abordagem intercultural, contribuindo para a construção de um ambiente educacional que valorize a pluralidade de saberes, dentre eles, o indígena.

Numa lógica intercultural, é imperativo pensarmos num processo educacional que coloque os estudantes em posição central durante as aulas. A partir desta perspectiva, a qual rompe com as fronteiras de uma educação tradicional – muitas vezes centradas no professor – precisamos dialogar com estudantes indígenas que também protagonizam o chão da quadra, de modo a exaltar suas expressões culturais e os atravessamentos disso em suas danças, lutas e jogos. Com base nisto, Djamila Ribeiro (2017) afirma que o lugar de fala possibilita um olhar sobre as experiências dos corpos subalternizados valorizando o lugar comum, que atravessa as experiências coletivizadas desses corpos. Ou seja, com base nesta autora, o lugar de fala a partir dos alunos indígenas, possibilita uma melhor compreensão de mundo, favorecendo a construção de interpretações sobre os saberes, uma vez que todos possuem lugar de fala.

Entretanto, os docentes também possuem lugar de fala, conforme explica a autora, é necessário romper com essa lógica que só quem tem poder da fala são os grupos inseridos na norma hegemônica sequer seensem (Ribeiro, 2017, p. 84). Nesta perspectiva, Ribeiro (2017) nos apresenta duas questões relevantes. Uma questão é que as pessoas que se aproximam na norma hegemônica construam conhecimento considerando seu próprio lugar de fala, por exemplo: os alunos indígenas falando dos jogos, brincadeiras, lutas e danças indígenas. A outra questão é, reconhecer a não legitimidade da fala das pessoas que não estão inseridas na norma hegemônica, ou seja, aquelas que se aproximam das suas vivências, mas que não estão no próprio lugar de fala. Por exemplo, os docentes apresentando os jogos, brincadeiras, lutas e danças indígenas nas aulas de Educação Física. De acordo com a explicação de Ribeiro (2017), o lugar de fala não significa, necessariamente, limitar ou restringir quem pode ou não falar sobre determinados assuntos, mas sim, implica em reconhecer de que todos podem abordar qualquer assunto a partir de qualquer ponto específico.

Nesse sentido, amparados pelas contribuições de Paulo Freire (2004), nos interessamos pela construção de formas pedagógicas que estimulem formas ‘outras’ de ação política, (re) construindo “[...] alianças, esperanças e visões “outras” de estar na sociedade, dando substância e legitimidade ao sonho ético-político de vencer a realidade injusta” (p. 14). Sobre essa questão, destacamos que a língua indígena possa ser reconhecida a partir do ensino dos elementos corporais, de modo a fazer com que estudantes apreendam formas distintas de se falar, como uma forma de decolonizar o saber, bem como reconhecer e preservar a origem e os saberes que os povos originários. Essa lógica não fugiria a outros processos culturais que transitam em outras práticas corporais que possuem elementos corporais em francês (no caso

do balê), em japonês (em se tratando do judô), entre outras. E, um dos caminhos a serem percorridos para que a língua indígena nativa não desapareça, poderia ser a inserção de um professor indígena, ou um tutor, que possibilite essa aliança, como uma forma de interlocução entre os alunos, professores para que a comunicação realmente aconteça.

Diante das reflexões elencadas neste último subtópico, deflagra-se em meio ao pensamento que a inserção da pedagogia decolonial e interculturalidade na Educação Física seria uma possibilidade em busca de uma Educação Física decolonial. Isso nos mostra que precisamos pensar em uma Pedagogia Decolonial que se configura como um projeto de vida e que leva os sujeitos a assegurar as diferenças a partir de experiências interculturais (Walsh, 2013). Para a autora, o docente comprometido com a decolonialidade, amplia o seu compromisso com o social e o político, por meio de lutas sociais e epistêmicas. Daí pensarmos em cenários de lutas e (re)existências, em que a Educação Física decolonial se insere como uma prática transformadora. Essa perspectiva sugere não apenas uma resistência, mas também uma criação ativa de novas condições sociais, alinhadas a uma insurgência educativa propositiva (Walsh, 2007).

O compromisso docente com a decolonialidade ultrapassa a sala de aula e envolve engajamento social e político. Nesse contexto, a Educação Física decolonial se apresenta como instrumento de transformação, ao valorizar diferenças, desconstruir paradigmas coloniais e promover uma prática inclusiva. Assim, contribui para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

### 3. Possíveis considerações finais

Ao percorrer os caminhos propostos para uma Educação Física decolonial, emergem reflexões e possibilidades que transcendem o âmbito da sala de aula. A consciência da necessidade da tematização dos saberes indígenas no currículo da Educação Física evidencia-se como um primeiro passo crucial para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e culturalmente sensível. A importância da formação inicial, que instiga reflexões sobre as relações entre Educação Física e colonialidade/decolonialidade, destaca-se como fundamento essencial para a desconstrução de paradigmas enraizados. Além disso, a oferta de formações continuadas e projetos institucionais que fomentam diálogos com os saberes indígenas apresenta-se como uma estratégia enriquecedora para a construção de uma prática educativa mais contextualizada e crítica. O reconhecimento da importância das práticas

corporais indígenas, sob uma perspectiva intercultural, reforça a necessidade de promover diálogos e experiências que valorizem a diversidade cultural. Por fim, a categoria do diálogo, como vetor fundamental para o avanço dos saberes indígenas na escola, ressalta a importância do engajamento ativo dos docentes na promoção de um ambiente educacional que celebre a multiplicidade de vozes e experiências. Nesse trajeto, é imperativo compreender que a Educação Física decolonial não é apenas uma teoria, mas um compromisso prático e contínuo com a transformação social, de modo a oferecer caminhos reflexivos possíveis para um futuro educacional que esteja atento às relações étnico-raciais e as diferenças que emergem desse contexto.

## Referências

BRASIL, **Lei nº 11.645/2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>> Acesso 13 jun. de 2025.

CRUZ, Rafael Presotto Vicente. **Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de Educação Física no Município de Campo Grande-MS**: a educação intercultural na percepção das coordenações de curso. Campo Grande, 2023. 210 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Indignation**. Boulder. Colorado: Paradigm, 2004.

GARCIA, Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. **Porto: Editora**, p. 109-132, 1999.

MARIN, Roberto. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre o saber local e o saber universal no contexto da globalização. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n.1, Passo Fundo, p. 7-26, jan./jun. 2009.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandez de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Julvan Moreira. Políticas Públicas e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. In: THOMAZ, Fernanda (org.). **Afrikas: histórias, culturas e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. p. 275-300.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In: COSTA, Luciano Gonsalves. (org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SÁ, André Luiz das Graças de. Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022.

SILVA, Lais Cristina Barbosa. **Educação física, pedagogia decolonial e saberes indígenas: experiências docentes em escolas estaduais de Barra do Garças/MT**. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Mato Grosso, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro Garcia; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catharine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Educación y Pedagogía**, Medellín, v.19, n.48, p. 25-35, maio/ago. 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir**. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya – Yala, 2013.



## COSMOVISÃO BANIWA: DIÁLOGO INTERCULTURAL PRÁXIS E (RE) EXISTÊNCIA

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Trinho Paiva TRUJILHO <sup>1</sup>

Laudemir Luiz ZART <sup>2</sup>

Waldineia Antunes de Alcantara FERREIRA <sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho é uma reflexão da pesquisa em processo de doutoramento e também das considerações epistemológicas na disciplina Filosofia da Práxis, assim, articula a cosmologia Baniwa e ciência ocidental considerando elementos que sustentam visões de mundo plurais. Tem-se como objetivo da pesquisa aprofundar a compreensão do mundo Baniwa, a partir da sabedoria ancestral entender as estratégias, vivências (práxis) anunciadas na resistência. A abordagem é qualitativa, no caminho das narrativas. Como consideração parcial da pesquisa/reflexões compreendemos que a resistência e o diálogo intercultural busca-se ancorar na sabedoria ancestral Baniwa.

**Palavras-chave:** Cosmovisão Baniwa. Re (existência). Interculturalidade.

### 1 Introdução

O presente trabalho é anunciado a partir da cosmovisão Baniwa, vivências, existências e experiências, sustentado pelo membro participante (primeiro autor), ativo do clã *Liedawieni/Dzawinai* do povo Baniwa pertencente ao tronco linguístico Aruak da comunidade e território ancestral Paitsipe/Juivitera rio Içana, município de São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas, região tri fronteira Brasil, Colômbia e Venezuela.

Trata-se de análise e reflexão a partir da Cosmovisão Baniwa: Diálogo Intercultural, Práxis e (Re) existência, e o fazemos a partir do entendimento dos processos históricos ocorridos com o povo Baniwa, e muitos outros povos originários deste país. Temos construído análises conjuntas acerca do processo colonizatório, principalmente, das Américas, fenômeno que produziu vários tipos de violências como extermínio de povos indígenas, silenciamentos, apagamentos e encobrimentos.

<sup>1</sup> (Doutorando em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), PPGEDU, e-mail: trinho.paiva@unemat.br )

<sup>2</sup> (Pós-Doutor em Educação, Orientador no PPGEDU, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Núcleo Unitrabalho, e-mail: zart@unemat.br)

<sup>3</sup> (Doutora em Educação, Professora do PPGEII e do PPGEDU da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), orientadora do doutorando, e-mail: waldineiaferreira@unemat.br)

Dentro desse processo histórico inclui-se o povo Baniwa, pois, o mundo ancestral Baniwa é perpassado pelo encobrimento do mundo dos *yalanawinai* (brancos), porém, apesar desse movimento de encobrimento, a geração humana atual (*walimanai*) tem enfrentado processos de (Re)existência, uma busca constante e vigilante à proteção da vida das gerações presentes, vindouras e da humanidade interligado em harmonia com o cosmo, a partir das formas de viver e de estar no mundo.

A pesquisa busca imergir o mundo Baniwa, a partir da sabedoria ancestral entendendo as estratégias, vivências (práxis) ancestrais anunciadas na resistência do mundo Baniwa elegido entre o avançar desastroso do encobrimento do mundo dos *yalanawinai* que adentram em várias frentes o projeto “civilizador” eurocentrada, através de suas estruturas institucionais, política, cultural e econômica.

Neste texto os apontamentos estão em torno da identificação da (re) existência Baniwa consubstanciando reflexões de processos de contato e cosmologia Baniwa. Trata-se de pesquisa qualitativa que segundo autoras “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke e Andre, 2012, p.11), pois como Baniwa é significativo compreender e aprofundar o contexto histórico sociocultural ancestral do clã *Liedawieni/Dzawinai*, para entender a resistência e a existência do mundo Baniwa, dos saberes ancestrais em busca de diálogo intercultural crítico. Assim, compreendemos que com “[...] a participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (Markoni e Lakatos, 2017, p.227).

Enfim, compondo esse lugar de pesquisador, apontamos como sabedoria ancestral a interculturalidade como um fenômeno intrínseco ao povo Baniwa, não apenas na leitura do não indígena, mas na leitura intracultural do próprio povo. O que leva a questionar se realmente, a existência do mundo Liedawieni/Dzawinai/povo Baniwa tem alianças ancestrais com Outros entes/seres, tem regras matrimoniais com os clãs consanguíneos (cunhados). Essa cosmologia que nos é própria pode ser um elemento que possibilita diálogos interculturais na atualidade com diversos povos e culturas, já que desde o princípio somos constituídos por experiências coletivas e de organização clânica?

As alianças Baniwa que fazem parte dos pilares ancestrais, com o processo colonizatório se reinventa e busca estabelecer relações de sobrevivência social. Atualmente, entendemos que é importante produzir um diálogo humano intercultural crítico. Esse diálogo intercultural crítico precisa acontecer em diferentes espaços entre eles no mundo da academia, até mesmo para entender os saberes ancestrais do mundo Baniwa, e não apenas a epistemologia (ciência)

ocidental eurocentrada de projeto, de sistema de poder, ciências universais, onde o homem assume o centro de poder para manutenção, dominação e exploração à natureza.

As consequências atuais dessa atitude colonizatória faz com que hoje se transborde violências, apagamentos e encobrimentos ao subtrair o amor da humanidade, ao romper a corda umbilical da vida ancestral que todos os povos têm, e portanto, produz paulatinamente a destruição da humanidade.

Temos dialogado em sentido de pesquisa e reflexões que há estratégias, vivências (práxis) e re (existência) construídas pelos povos subtraídos, desconhecidos, encobertos pelo projeto colonizador eurocêntrico. Uma das estratégias é reconhecer o princípio ancestral humano. Em vivência, revestir-se de alteridade, amor, solidariedade, cultivar no coração e na mente e na práxis o respeito e diálogo entre mundos diferentes na constituição de homem integral (*omnilateral*). Assim, construir a Re (existência) a partir da cosmologia Baniwa afirmando a importância do diálogo entre distintos saberes do indígena e a ciência ocidental para o urgente resguardo da vida humana e do cosmo.

## 2 Vivências, cuidados e re (existências) ancestral

O texto que se apresenta é epistemologia e cosmologia Baniwa, e, portanto, a construção da escrita pode não ter a lógica coerente não indígena, o que justifica que a narrativa está permeada pela cultura e pelo jeito de ser Baniwa.

Iniciamos relatando e refletindo dentro da cosmologia Baniwa que a estratégia primordial para a constituição do ser Baniwa, é o conhecimento do princípio ancestral humano, o *Midzakakhai*.

O mundo *Liedawiene/Dzawinai* clãs Baniwa, busca as vivências, convivências, estratégias e disfarces a partir das atitudes do Deus herói civilizador do povo Baniwa, o *Ñapirikoli*. No princípio, na esperteza, no anúncio de ser criança, cresceu, sustentou, enraizou a vida humana sob a proteção, o cuidado, a orientação da madrasta, em meio ao desconfio, atitudes desumano do padrasto que pensava na vingança, que de alguma forma o mal feito, recaia sobre o mesmo, em consequência de atitudes, anseio, egoísmo, individualismo tomadas em eliminar um por um os cunhados, irmãos da esposa.

Na ocasião o último osso da perna do último cunhado morto, fez a flauta (*waalo*) para celebrar a vitória que por ora se inicia, com nascimento de três seres com poderes (*Ñapirikoli*, *Dzawikhaitali*, *Kaali*), que resguarda a humanidade, que são protetores da vida, que nascem

através de sementes de fumo (*dzeema*) colocados pela madrastra nos três furos da flauta do esposo. Está vivência ancestral orienta o mundo Baniwa.

A existência do povo Baniwa, antes, durante e pós-nascimento é uma fase sagrada e sensível, nessa fase somos permeados por sentimentos, somos visíveis aos espíritos sobrenaturais e a maldade que podem atingir a nossa vida humana. Somos atingidos se não tivermos o cuidado e a proteção que inicia desde antes do nascimento pelos nossos pais através de benzimentos, plantas medicinais, pois somos seres sagrados mas também cobiçados em ser destruídos pelos espíritos da natureza, astros, trovões, animais. A destruição acontece quando as regras, as alianças e a harmonia da vida firmados pelo Deus herói no princípio são quebrados, assim, a maldade é tramada entre humanos, mas as vezes também pelos espíritos.

Pela vivência ancestral *Ñapirikoli*, durante e pós nascimento da criança é preciso cuidado como abster-se de certas comidas, ter proteção através de benzimentos, rituais, cerimônias, vivenciados no *Midzakakhai* Baniwa. Esses cuidados garantem a vida saudável dos pais e da criança em desenvolvimento.

Mediante leituras e buscando aproximações de entendimento acadêmico, pode se dizer que a epistemologia/cosmologia Baniwa faz uma certa práxis cultural dentro de uma interculturalidade que é intracultural Baniwa para depois ampliar-se em outros contextos.

Entender hoje a práxis no mundo Baniwa requer compreender que *Ñapirikoli*, o Deus herói vivenciou na fase de juventude e adulto experiências e existência da vida neste plano terreno, sendo resistente e suportando as consequências das maldades que o queriam atingir. Pois sempre, desde antes de nascer foi rodeado por maldades e atitudes que o queriam prejudicar, ele mesmo sendo sagrado vivenciou experiências negativas de perseguição. Além de ser atormentado para produzir maldades. Em algumas ocasiões deslizou das orientações de vigiar-se da maldade, engravidou uma menina filho de outro Deus herói.

Esse deslize, e com a flor da pele do desejo e do namoro levou a geração de um filho, situação que oportunizou a raiva e a vingança por parte do pai da jovem, significado da aproximação da morte à humanidade presenciado por Ele.

Compreender a vivência ancestral pelo *Midzakakhai* inclui na fase da puberdade a cerimônia (*kapettakheti*) do menino e da menina, celebrada por Deus *Kowai* (*Malinalieni*), que faz parte do grupo dos jovens primordiais que iniciaram esta cerimônia, ação ainda praticada por alguns clãs Baniwa. O filho nascido de *Ñapirikoli* é *Dzooli* e ele é o dono do benzimento, uma das estratégias para a sobrevivência Baniwa. Nesta prática inclui-se conquistas, acordos, regras estabelecidas e celebradas com entes participantes da vida que acolhem, cuidam e protegem a nova geração *Walimanai*, a humanidade.

O povo Baniwa vive a práxis de resistência ancestral vivenciado por Deus herói *Ñapirikoli* através da cosmologia, mitologia, cerimônias, cânticos, rituais que estão ancorados na sabedoria milenar *Midzakakhai*, na organização social, territorial e nas vivências, alteridade, reciprocidade, regras matrimoniais que estão interligados com o cosmo, a soberania alimentar, os cuidados, a proteção da vida da geração e da humanidade.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando-se a si mesmo. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (Konder, 1992, p. 115).

O mundo Baniwa produz uma práxis que é cultural e que se sustenta, e/ou busca a existência, a proteção e o cuidado da vida humana daqueles que pertencem e que são membros dos respectivos clãs ancestrais. A sabedoria milenar ancestral *Midzakakhai*, é consolidada nas vivências práxis do Deus herói *Ñapirikoli* que desde o princípio, manteve a interconexão com nascimento da humanidade, no lugar sagrado, o umbigo do mundo (*Eeno hiepole*).

Toda a humanidade, os clãs Baniwa, os outros indígenas e os não indígenas tem uma conexão com a vida ancestral. Os Baniwa, fizeram e buscam manter a aliança com a fonte da vida a partir do acolhimento, do cuidado, da proteção, do apadrinhamento, da nomeação dos clãs no nascimento, do benzimento da vida. Somos constituídos em humanos sagrados soprados pelo fumo, quando seres recém-nascidos pelo *Dzooli*. Somos acalorados, revestidos pelo dom da sabedoria, orientados, aconselhados em *Kapitsiri poko* (lugar ancestral), grande campina da sabedoria.

Uma práxis Baniwa porque é revestida pela cosmologia e organização que se dá pelo *Midzakakhai*, e, que faz parte de um diálogo vivenciado ancestralmente, onde o antes, o ser criança, a juventude e o adulto são vivenciados como um fenômeno único, temporal, na presença dos Deuses, dos jovens primordiais, numa relação em que há acordos com entes e com seres da natureza o que faz com que a palavra viva em sabedoria seja a constituição Baniwa e a criação da humanidade. Assim afirma Freire: “quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra” (Freire, 1987, p. 44). A palavra é uma das ferramentas da práxis Baniwa, ou seja, a palavra é a oralidade.

Pela práxis, e pelo uso da palavra em oralidade *Ñapirikoli* enviou a humanidade para os seus respectivos territórios, para vivenciar, se orientar, vigiar, proteger a vida humana em meio ao convívio dos seres visíveis e invisíveis. Orienta todo o povo a viver o *Midzakakhai* para que

não dê oportunidade a maldade que os cerca e os cercou desde o princípio. Orientou para que não quebrassem as regras das alianças da vida.

A existência do mundo Baniwa no princípio foi anunciado pelos ancestrais, recebido pelo Deus herói *Ñapirikoli* e seu filho *Dzooli*, lugar do nascimento da humanidade, centro do mundo *Wapui* Cachoeira rio Aiyari (*Hipana*), o umbigo do mundo (*Eeno hiepole*).

*Ñapirikoli* e *Dzooli*, presenciaram o nascimento do branco e o reconhecem representado por um homem completo com posse de uma espingarda no ombro, revestido por espumas da cachoeira (*onikaali*) que acompanha o rio em direção onde nasce o sol, conscientes de que esse mundo sob a luz vertical, escaldante avançaria em direção onde se põe o sol, encobrendo outros mundos indígenas com a sombra, condenando saberes ancestrais, impondo suas culturas, línguas, ciência eurocentrada.

Com a criação da humanidade, o reconhecimento do povo branco e do movimento que estes fariam em direção onde o sol se põe, haveria o encontro com os Baniwa. E a partir do todo o processo de colonização seria preciso manter as estratégias, principalmente o conhecimento do *Midzakakhai*, manter as vivências (práxis) a partir da manutenção da cultura, mas também vivenciar a re (existência) porque já era certo que o contato traria a continuidade dos perigos e das possíveis maldades ao povo Baniwa.

Atualmente, entendemos que o povo Baniwa na sua existência resiste o mundo ocidental que ora convive e ou sobrepõe o mundo ancestral, como no princípio vivenciado, experimentado por Deus *Ñapirikoli*. Na atualidade, é preciso alavancar, dinamizar as estratégias ancestrais de existência em várias maneiras de luta, através de escola, da demarcação de território, da associação de comunidades, práxis comunitárias nas comunidades, aliar a tecnologia como meio de resistência e de (re) existência.

A (re) existência é marcada pela interculturalidade crítica, que como já explicamos, se dá de duas formas, uma que é intracultural, pela luta dos conhecimentos próprios e outra que é com outros tipos de organizações e instituições que podem colaborar com a vida Baniwa. Nesse sentido, com cautela e sabedoria Baniwa, é necessário construir alianças com não indígenas sensíveis a causa indígena.

Uma aliança ou diálogo intercultural que não cause prejuízos ao povo Baniwa, mas que produza espaços de sustentabilidade social, cultural, ambiental e comunitário. Que seja diferente da experiência religiosa vivenciada por muitos povos originários, citamos como exemplo, que no final década de 1949/50, se instalou junto ao povo Baniwa o cristianismo através do evangelismo, liderada por uma missionária norte Americana Sophia Muller. Em 1952 instalou-se o internato em Assunção do rio Içana pelos missionários católicos com a razão

difundida, ambos de “salvar alma dos Baniwa”, pois o ano de 2000 se aproxima com o fim do mundo.

a invasão significou a destruição da existência originária, que tem seu começo no estranhamento do colonizador em relação ao modo de vida, da relação dos indígenas com a natureza, na forma de organização da produção e do consumo, nas crenças religiosas (politeísmo, panteísmo) na configuração da família (tribal) e do poder na comunidade (Zart, 2025, p.52).

Essa instalação religiosa contribuiu com alterações significativas no modo de vida Baniwa. E atualmente, temos refletido que se faz necessário a produção da (re) existência Baniwa, fortalecendo a cosmovisão Baniwa que se sustenta enraizada na existencialidade presente da atual geração (*walimanai*). Reconhecemos que há um movimento que intensifica, inova a resistência, os acordos, as alianças ancestrais na proteção e cuidado pela vida da geração dos seus descendentes, a humanidade, o cosmo e territórios.

A história foi marcada pelo mundo colonizador que perpassa com suas táticas de domínio para universalizar o mundo eurocêntrico, exploração dos indígenas, dizendo necessário “civilizar” o selvagem, aculturá-los a cultura nacional, saquear as riquezas dos territórios indígenas em benefício do capitalismo. A natureza não é vista como órgão integrante da vida, como um interligado e harmônico da vida, e, por isso é decapitada. Decapitada pelo projeto colonizador que tem argumento e constrói a sub-humanização dos povos originários em discursos que dizem “que a humanidade não tenha que suportar que a incapacidade, negligência e preguiça dos povos selvagens deixem indefinitivamente sem emprego as riquezas que Deus lhe confiou com a missão de fazê-las servirem ao bem de todos” (Césaire, 2024, p.21).

Fomos sendo invadidos e tendo os nossos territórios ancestrais rasgados pela política de limites geográficos fantasiosas em nome de uma nação “civilizadora”, fomos encobertos, atacados no cerne, na raiz do mundo Baniwa. O mundo eurocêntrico, através de sua pregação, pedagogias, estratégias, economia, exploração, destruiu e produziu as colonialidades que perduram nas sociedades de forma geral, e o fizeram pelas violências, pela desumanização em nome de uma modernidade civilizatória.

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização de guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da

modernidade/colonialidade (Costa-Bernardino; Torres-Maldonado; Grosfoguel, 2024, p. 18).

Essa desumanização teve instrumentos a seu favor e um deles foi a escola que produziu uma educação a favor do homem colonizador. Nesse sentido, um dos caminhos de (re) existência é o domínio do mundo da escrita, da escola presente na comunidade com projetos que volta a atenção também para o mundo Baniwa, construindo uma contra-colonização a partir do processo histórico cultural ancestral, com a problematização do contexto social e das destruições causadas pelo mundo “civilizador”. Incluir nas pautas prioritárias do movimento indígena e da educação escolar indígena estratégias de resistência.

Ou seja produzir um conhecimento e educação no caminho da humanização, estarmos aliados de que “o anúncio é transcendência da existência desumanizante para a construção histórica coletiva da humanização” (Zart, 2025, p.112). Uma construção coletiva Baniwa para o fortalecimento de estratégias de lutas pela defesa do *Midzakakhai*, do território ancestral, dos direitos humanos e indígenas. Também participar do mundo da escrita em favor da sabedoria Baniwa para a divulgação da existência, respeito, vivência, sabedoria da diversidade de povos que coabita o universo, estender a oralidade da humanidade, da natureza das relações harmônicas estabelecidas pelo Deus herói civilizador. Nesse caminho a (re) existência é uma política e uma pedagogia decolonial na construção de um Bem Viver Baniwa e da humanidade.

### Considerações Finais

As reflexões produzidas até o presente momento em processo de doutoramento e junto a disciplina de Filosofia da Práxis, tem apontado que o povo Baniwa ao aprofundar o mundo cosmológico, pode anunciar a existência, a resistência, a busca do cuidado e da proteção da vida humana.

Que a oralidade ancestral constituída em humanos sagrados proferido por Deus ancestral civilizador do povo *Ñapirikoli*, *Dzooli* potencializam na igualdade e na diversidade dos clãs, e também constitui a nova geração os *Walimanai*. Ancorado e interconectado nas vivências, experiências, cuidado, acordos celebrados pelo *Ñapirikoli*, é possível a construção de uma praticidade de vivências coletivas, que se organizem pela reciprocidade, partilha, alteridade e reconhecimento da origem da vida no Umbigo do mundo (*Eeno Hiepole*) tempo da harmonia entre os entes naturais e espirituais cósmicos que constitui o universo.

Identificamos também o processo colonizatório e as violências que o acompanha, observamos a existência do encobrimento do mundo Baniwa pelo mundo dos *Yalanawinai*

(brancos), pelo poder, domínio e sede de transformar a natureza/vida em objetos inanimados que avança em retorno da direção onde nasce o sol. Em especial o povo Baniwa resiste a esse mundo escaldante de fúrias de poder e em diálogo intracultural e intercultural avança em re (existências) dessas várias frentes de poder, saber presentes nas escolas, igrejas, instituições de governos, política, arte e música.

O povo Baniwa se une e busca ampliar, estender as alianças ancestrais na proteção, cuidado da vida da geração *Walimanai*. Após a luta pela demarcação de terras indígenas contínuas no alto rio Negro, volta o olhar à escola como espaço de resistência na discussão, pesquisas, levantamento da situação histórica, social, espaço e tempo, escrita da sabedoria ancestral, produção e materiais didáticos, além de questionar o mundo, contexto que perpassa o povo. A escrita ganha força junto com a oralidade na denúncia e anúncio do mundo Baniwa, alianças e contratos políticos mais humanizados com outros povos que também se situam na mesma história.

Coletivamente estamos procurando construir embates e enfrentamentos do desabamento da vida em curso aplicado pelo capitalismo, globalização que cria oportunidade para ausência do amor, da alteridade e da reciprocidade, dando vez para o egoísmo, individualismo, exclusão, maldade, doenças, desastres ambientais, racismo. Estamos procurando o diálogo, como afirma Freire “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (1987, p. 45). Dialogar neste contexto, assume a práxis cultural pela oralidade das epistemologias Baniwa.

Enfim, encerramos esta reflexão afirmando que a pedagogia Baniwa está alicerçada na proteção, no cuidado da vida, nas experiências vivenciadas pela geração atual que busca o discernimento e entendimento dos dois mundos.

O mundo Baniwa resiste através de existência e da resistência dos *Walimanai*, nova geração que enfrenta o mundo dos brancos que ora avança, através de organização jurídica das comunidades Baniwa, consolidação de Planos de Gestão Territorial do Território Ambiental (PGTA), Educação Escolar Indígena e pelo chamado de pertencimento, ao *Midzakakhai*.

O *Midzakakhai* precisa estar forte com a juventude, pois o mundo colonizador constantemente busca atrair os jovens para longe dos ensinamentos do Deus *Ñapirikoli*. O mundo exige o discernimento cultural e cosmológico, para que quando perpassarem no mundo da academia eurocêntrica não sejam cooptados, atingidos pelo projeto civilizador, integrador do colonizador.

Através da existência e (re) existência do mundo Baniwa, são criadas estratégias de lutas travadas pelo povo desde a sua ancestralidade vivenciado pelo Deus herói *Ñapirikoli* até os dias atuais, e elas estão sempre a favor da vida da nova geração *Walimanai* e a humanidade.

Essas estratégias de lutas, de alianças consolidadas a favor da resistência compõem projetos etnopolíticos, interculturais e jurídicos pela interconexão de território ancestral, cultural, linguístico, trocas de saberes e reencontro com a sabedoria *Midzakakhai*. São projetos que tem a interculturalidade como elemento coletivo, pois,

A interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 4).

Assim, a forma de (re) existir compõem um movimento que se quer intercultural e de resistência consolidada a partir de “outras”, produção de conhecimento social histórico ancestral que move o discernimento e posição de lideranças em diversos espaços sem romper com a conectividade da vida no Umbigo do mundo.

## Referências

BORDA, Orlando Fals. In: BRANDÃO, C, R (Org). **Pesquisa Participante**. Aspectos teóricos da Pesquisa participante: Considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Bahia-Brasil: 2ª impressão. Editorial Adandé. 2024.

COSTA-BERNARDINO, Joaze. TORRES-MALDONADO, Nelson. GROSGOUEL Ramon. (Org). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

KONDER, Leandro. 1936. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U, 2012

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: atlas, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença Colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Vol. 5. N. 1. 2019.

ZART, Laudemir Luiz. **Sociologia do Conhecimento: produção social do conhecimento em Paulo Freire**. 1 ed. Porto Alegre: Cirkula, 2025.



## **EDUCAR NA DIVERSIDADE: DESAFIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE.**

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Rayane Peres. PAVONE

(Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

rayane.peres@unemat.br

Adriana Borges dos S. RODRIGUES

(Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

adriana.santos3@unemat.br

### **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados de um estudo com professores da educação básica de duas escolas municipais em Cáceres-MT. O objetivo foi investigar como a diversidade étnico-racial é trabalhada em sala e os desafios enfrentados com as crianças indígenas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionário com perguntas abertas e fechadas, fundamentadas em revisão de literatura. Os resultados indicam que, embora conheçam a Lei 11.645/08 e tenham participado de formações, os docentes tratam o tema de forma superficial. Conclui-se que é urgente valorizar a cultura indígena e ressignificar práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação. Etnico-Racial. Professoras.

### **1 Introdução**

Este artigo apresenta resultados de estudos/pesquisas realizados durante o processo de estágio na formação acadêmica, durante o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia. Partindo do estudo sobre a lei 11.645/08, que trata da história e cultura indígena nas escolas, e a BNCC, buscamos nos aprofundar na educação como um direito para todos. O trabalho tem como objetivo compreender como a escola trata a questão da diversidade étnico-racial e quais os desafios enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica na contemporaneidade. Dessa forma, tem como intuito abordar especificamente: a) identificar como a escola trabalha a questão da diversidade étnico-racial no cotidiano; b) verificar os desafios enfrentados pelos professores em relação à sua prática pedagógica que contemple a História e cultura indígena; c) analisar se os professores passam por formação continuada que os preparem para desenvolver sua prática pedagógica de forma inclusiva;

Assim, partindo da relevância do trabalho pedagógico na valorização da histórica e cultura indígena no contexto escolar, buscamos saber sobre o seguinte questionamento: Como os professores estão lidando com a diversidade étnica em sala de aula?

### **A Educação escolar como um direito de todos.**

A educação faz parte da vida de todo o ser humano, Brandão (1981) já dizia que ninguém escapa da educação e a escola não é o único lugar onde ela acontece, pois, a educação se entrelaça no cotidiano das pessoas, em suas vivências, trajetórias e experiências de vida. Nessa perspectiva, “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” (Brandão, 1981, p. 4). É por meio da educação que o indivíduo se transforma a partir de situações sociais de aprender, ensinar e aprender, numa relação de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder, na perspectiva de sua própria evolução. Desse modo, podemos dizer que a educação é uma necessidade humana e por isso configura-se como um direito de todos.

O direito a educação escolar no Brasil é um direito social de todas as pessoas que buscam a participação em espaços comuns de ensino independente de sua origem, raça, idade, sexo ou cor, tendo em vista que vivemos em uma sociedade democrática e plural. No Brasil, esse direito só foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 “A educação, direito de todos e devido ao Estado e à família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa direção, Cury (2007, p.486) afirma que o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural, isto é, “Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação”.

Nesse sentido cabe ressaltar que além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga.

Em relação ao direito dos povos indígenas à educação no Brasil, a Constituição de 1988 assegurou aos grupos étnicos permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições a partir de escolas específicas centradas em seus territórios. A Carta Magna garante, no artigo 210, o § 2º às comunidades indígenas a utilização além de suas línguas maternas, também processos próprios de aprendizagem. Embora a população indígena tenha assegurado o direito à escolarização em escolas próprias localizados em suas comunidades, muitos indígenas vivem hoje em centros urbanos, e as crianças e jovens estão matriculados em escolas estaduais e municipais. Desta forma, é importante que as escolas tenham a compressão de trabalhar seus conteúdos para que atendam a diversidade presente nela e promova a inclusão. Isto é, “a importância de fazer do direito de todos à educação um movimento coletivo de mudança aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade”. (Brasil, 2006, p. 5)

### **A Educação escolar indígena no Brasil.**

Sendo assim, a educação escolar indígena tem seu papel em reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos indígenas e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos. Conforme o Decreto 6.861/09 os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, de acordo com a legislação nacional. Para tanto, a educação escolar indígena é de competência do Ministério da Educação e cabe aos estados e municípios garantir esse direito. O artigo 231 assim afirma: “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (Brasil, 1988, p. 150).

Todos esses direitos assegurados aos povos indígenas, na Constituição de 1988, são o resultado da política internacional e da atuação dos próprios indígenas que, juntamente com os movimentos sociais de apoio, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos. Em 1998, foi lançado pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas com o objetivo de oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, como também a formação de educadores e técnicos

capazes de assumir essas tarefas respeitando e valorizando suas práticas culturais e oportunizando-os o seu acesso aos conhecimentos. A elaboração deste documento partir das discussões coletivas conduzidas em diferentes situações - cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores índios realizados em algumas regiões brasileiras.

O Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias. Tal diversidade sociocultural é riqueza que deve ser preservada. [...] Da reflexão sobre estas trajetórias, de suas teorias sobre o cosmos e sobre os seres, dos significados que construíram filosoficamente para as coisas e os acontecimentos, nascem diferentes visões de mundo, expressas na arte, na música, nos mitos, nos rituais, nos discursos. (Brasil, 1998, p. 22).

Percebe-se que a educação escolar indígena no Brasil vem avançando, e compreende-se que os indígenas deixaram de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com seus costumes, crenças e direitos preservados, e que tem os mesmos direitos à uma educação de qualidade.

### **O contexto escolar e a valorização da cultura indígena: O que diz a Lei 11.645/08 e a BNCC**

Diante de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas e de reflexão acerca dos direitos da população indígena, foi criada a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas, que inclui a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. Tal legislação tem o objetivo de diminuir a desigualdade social e étnica-racial, pautada no estudo da luta dos povos indígenas no Brasil, valorização da sua cultura e contribuição dessa população na formação do povo brasileiro.

Através da inspiração de pesquisadores como John Monteiro que insiste na ideia da descolonização dos povos indígenas, muitos historiadores começaram a se debruçar sobre a história dos povos indígenas, ou seja, aliando-se aos debates sobre o ensino de História, para fomentar as discussões em defesa da aplicação da Lei nº 11.645/08.

Outro documento importante, é a Base Curricular Comum Nacional (BNCC) de 2017, conforme o documento normativo, a história indígena deve ser trabalhada em todas as modalidades de ensino, destacando que:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar

com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BNCC, 2018, p. 399).

Pela perspectiva da BNCC, as histórias dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas devem fazer parte de um cotidiano escolar, cujas pluralidades culturais sejam conhecidas e respeitadas, portanto, os conceitos estereotipados construídos e associados “[...] à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (BNCC, 2018, p. 399). De acordo com esse aparato regimental e curricular que reverbera a importância da inserção da história e cultura indígena na educação básica, deve ser contemplado nos manuais didáticos. Sendo a principal fonte de consulta para alunos e professores, os livros didáticos devem seguir as diretrizes curriculares nacionais, e, neste contexto, o que diz a Lei nº 11.645/08 e a BNCC.

### **A diversidade étnico-racial: os desafios dos professores na contemporaneidade**

A diversidade étnico-racial está presente na sala de aula. Nesse sentido, é uma oportunidade de os educadores refletirem sobre a sua atuação pedagógica e buscar mobilizar esforços na busca pela aquisição de conhecimentos que os auxiliem na superação dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse contexto, esta pesquisa pautou numa abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001), considera a singularidade da pessoa, sua subjetividade expressada nas aspirações, valores, sentimentos, atitudes e crenças que não podem ser mensurados. As perguntas foram: 1-Você conhece a Lei 11.645/08? 2- A sua escola trabalha atividades ou projetos que contemplem a diversidade étnico-racial? 3- Quais dificuldades você encontra ao fazer o trabalho pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial em sala de aula? 4- Você já fez algum curso sobre a diversidade étnico-racial na escola? E o que ele contribuiu para o desenvolvimento de sua prática pedagógica? De acordo com Gil (1999, p. 128) o uso de questionário é muito utilizado nas pesquisas sociais, pois refere-se a uma técnica de investigação que tem como objetivo “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” e ainda, evita os pesquisadores de influenciar nas opiniões e no aspecto pessoal do entrevistado.

Será preservado no anonimato e representado aqui por nomes fictícios. Apresentaremos no quadro abaixo

**Quadro 1- Características das entrevistadas.**

Sujeitos	Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo que atua na escola	Situação funcional
<b>Margarida</b>	52	Pedagogia	23 anos	4 meses	Efetiva
<b>Rosa</b>	58	Pedagogia	19 anos	16 anos	Efetiva

Fonte: Autoria própria (2025).

O quadro abaixo mostra uma síntese das respostas do questionário, cujo processo ocorreu através da leitura das perguntas dirigidas às participantes, sendo organizado em tópicos correspondentes a cada pergunta, realizando o registro e a análise de dados.

Na análise das respostas, ficou evidente que as duas professoras têm conhecimento do que se trata a legislação, conforme mostra as falas abaixo:

**Quadro 2-Você conhece a Lei 11.645/08?**

<b>Margarida</b>	<i>Sim, é a lei que torna obrigatório o estudo da cultura e da história dos povos indígenas e dos povos afro-brasileiros.</i>
<b>Rosa</b>	<i>Sim. Esta Lei é obrigatória a ser trabalhada na escola, pois trata o estudo da cultura da história dos povos indígenas e dos povos afro brasileiros</i>

Fonte: Autoria própria (2025).

Conforme a resposta das professoras, percebemos que na teoria, a maioria conhece ou já escutou falar sobre a lei, entretanto, na prática não é fácil assim. Mesmo com instrumentos legais e com as políticas públicas não se tem ainda um cenário de equidade e de reparação histórica. Apesar da Lei 11.645/08 trazer em sua redação que “incluirá diversos aspectos da história e da cultura,” a BNCC ainda deixa lacunas quanto a sua aplicabilidade ao pensarmos nos indígenas e suas representações. Nos livros didáticos, por exemplo, ainda temos esses povos ligados apenas ao processo de ondas migratórias gerados pelos portugueses. A consequência desse processo são imagens ligadas à ideia do “índio romantizado, genérico e selvagem” no contexto escolar (Silva; Costa, 2018, p. 7). De acordo com Castanheira, (2019, p. 62), esse tipo de imagem pode provocar representações de efeitos de sentido até a atualidade, identificando os indígenas como povos colonizados, ainda em processo de formação intelectual e moral.

Portanto é de suma importância não ter só conhecimento da lei, mas também trabalhar a questão étnico racial na escola fazendo com que os alunos conheçam a si próprio e oferecendo a eles condições para estar em contato com as tradições de seu país, em especial o Brasil que apresenta uma rica cultura, buscando sua valorização, promoção e preservação.

Em relação ao segundo questionamento, foi perguntado aos professores se a escola em que trabalham desenvolve atividades ou projetos que contemplem a diversidade étnico-racial.

**Quadro 3- A sua escola trabalha atividades ou projetos que contemplem a diversidade étnico-racial?**

<b>Margarida</b>	<i>A nossa escola é nova, agora que estamos elaborando ações e projetos</i>
------------------	---

	<i>(passou por redimensionamento em 2022)</i>
<b>Rosa</b>	<i>Sim. No Projeto Político Pedagógico já está contemplada essa Lei a partir do momento que foi elaborada.</i>

**Fonte:** Autoria própria (2025).

Em análise das respostas coletadas dessa segunda questão, percebemos uma superficialidade, no sentido de deixar vago exemplos concretos de ações pedagógicas que tratam o assunto com seriedade. Soratto e Nascimento (2020, p. 310) nos traz que “o estudo sobre os povos e as culturas indígenas não deve ser conteúdo/matéria, mas uma base para pensar, com conhecimento, a história e a descendência dos povos indígenas, enquanto sujeitos situados em outra tradição cultural”. Sabendo que nenhuma criança nasce preconceituosa, mas que há um racismo e preconceito enraizados nos meios institucionais e sociais, é necessário ser elaborado pelos profissionais, trabalhos e projetos que abordem a temática, modificando as intermediações em cada etapa, a linguagem utilizada e os objetivos a serem alcançados.

Os profissionais ainda não se sentem preparados para tratar desse assunto de forma coerente, abrangente e eficaz, muitos ainda não sabem nem por onde começar e é por isso que se deixam levar pelos livros didáticos que tornam os norteadores das aulas, sem criar o espaço de reflexão. Não se faz necessário responsabilizar apenas as instituições de ensino quando de fato a iniciativa pode ser por aquele que ocupa a linha de frente da sala de aula.

Ao serem indagadas sobre quais dificuldades encontram ao fazer o trabalho pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 4 Quais dificuldades você encontra ao fazer o trabalho pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial em sala de aula?**

<b>Margarida</b>	<i>São mínimas, pois usando de discussões com base fundamentada na história de vida e experiências da criança, são compreendidas a importância.</i>
<b>Rosa</b>	<i>Não temos dificuldades no geral, pois na formação continuada da escola, em todo início de ano há vários encontros onde discutimos e acrescentamos no PPP as mudanças que deverão ser trabalhadas e planejamos um encontro cívico com demonstrações de culturas e palestras para os alunos. E quando há alguns atos de discriminação, seguimos o regimento da escola.</i>

**Fonte:** Autoria própria (2025).

Explorando tais respostas, se pode averiguar que as professoras entrevistadas demonstram leveza quando respondem a respeito de suas práticas pedagógicas em sala, porém mais uma vez não trazem elementos concretos para a investigação. Por sua vez, os desafios que circundam as esferas educacionais se iniciam já nos materiais literários, que necessitam ser refletidos se tal abordagem vai enaltecer e qualificar ou embranquecer ainda mais padrões e intensificar as desigualdades. Embora as docentes digam não ter dificuldades em trabalhar

as questões da diversidade racial, suas respostas parecem recair na mesma direção de muitas escolas, que trabalharam atividades que contemplem a Lei 11.645/08 de forma esporádica, como em festas culturais e datas cívicas /comemorativas. Neste sentido, considera-se que os professores devem tratar as questões étnico-raciais na escola como um compromisso social, para que as crianças não continuem assimilando a história indígena e negra de forma negativa. Sendo assim, é fundamental que as instituições escolares refletiam sobre a importância da implantação da Lei 11.645/2008, incentivando e preparando os professores para a inclusão de conteúdos sobre a história e as culturas indígenas na escola.

**Quadro 5- Você já fez algum curso sobre a diversidade étnico-racial na escola? E o que ele contribuiu para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?**

<b>Margarida</b>	<i>Sim, participei de algumas discussões sobre a lei e sua importância (durante a formação continuada)</i>
<b>Rosa</b>	<i>Sim, formação continuada.</i>

**Fonte:** Autoria própria (2025).

A formação de professores para a diversidade étnico-racial não se deve limitar somente à formação inicial, e sim, ser um processo contínuo. No caso das professoras, elas acreditam que a formação continuada é o suficiente para lidar com as questões étnicos-raciais, porém, é de conhecimento que a formação não se deve limitar somente à formação continuada, e sim uma formação contínua. Faz-se necessária uma formação permanente, onde todos tenham a oportunidade de repensar seus conceitos e melhorar a sua prática como docente. Para Freire (1997, p. 155)

A formação dos professores e das professoras devia insistir na construção deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico – desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Sendo assim, percebemos que para as professoras terem uma boa atuação profissional é necessário ir em busca de novos saberes, que forneçam meios de pensamento autônomos que facilitem as dinâmicas de formações mais participativas, ou seja, esse processo de formação tem como investimento pessoal, um trabalho livre e criativo promovendo melhoria no ensino e aprendizagem dos alunos.

## Considerações Finais

O estudo deste trabalho possibilitou o entendimento da importância da Lei 11.645/08, que trata da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileira no currículo escolar, objetivando a educação para as relações étnico-raciais, amparando a educação dos indígenas nas escolas. Essa lei educacional da cultura dos indígenas e afro-brasileira, foi uma conquista, tendo em vista que, agora trata-se de uma obrigatoriedade das redes de educação infantil e de ensino fundamental e médio, o estudo da cultura indígena e afro-brasileira, mas ainda é algo a ser superado, pensando que ainda não se trata de algo obrigatório na educação superior, na formação de professores e na licenciatura. Então, como essas professoras poderão trabalhar, com obrigatoriedade, um assunto tão importante nas salas de aula, sem nunca terem ao menos ouvido falar desta Lei? Com qual propriedade esses docentes irão para salas sem uma formação continuada no assunto?

No Brasil, temos o problema de muitas pessoas acreditarem no mito da democracia racial, que acontece de forma silenciosa e devastadora. Diante disso, é necessário que os movimentos de resistência, dentro desse espaço educativo, partem principalmente dos professores, que estão ali promovendo a aprendizagem e oferecendo autonomia a seus alunos.

Concluimos, portanto, que é de extrema importância que de fato haja Leis, alegando a obrigatoriedade de a escola trabalhar assuntos étnico-raciais, inseridas no currículo escolar, mas que mais importante ainda é a que a escola e os professores tenham domínio de trabalhar assuntos como este de maneira íntegra e com sabedoria. Pois não é algo que não se garante em formação continuada e sim em um estudo contínuo.

É preciso ter entendimento de que, as mudanças sociais começam na escola, dentro da sala, com os professores, sendo assim, é papel do professor, construir uma visão de mundo diferenciada em seus alunos, tornando-os diferentes de uma sociedade histórica racista, não é algo que deve ser trabalho com estereótipos como “o dia do negro”.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. 2. Edição. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 11 jun. 2025.

CASTANHEIRA, Cássio Silva. **O silenciamento da cultura africana, afro-brasileira e indígena no livro didático de história**. São Paulo: Paco editorial, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política Educacional, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

EICHOLZ, Gerda Langmantel. Interculturalidade e formação dos professores na implementação da Lei 11.645/08 nas escolas de Cuiabá-MT. **Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações**. Universidade Federal de Mato Grosso, ICHS, 2014, p. 33-42. Disponível em [https://www.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wpcontent/uploads/sites/2/2014/06/gerda\\_eicholz.pdf](https://www.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wpcontent/uploads/sites/2/2014/06/gerda_eicholz.pdf) Acesso em 21 de junho de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARÇAL, Antônio José; Lima Silvia Maria Amorim. **Educação escolar das relações étnico-raciais: História e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Março 2015; 1º edição

MARTINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. **Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as) simetrias do tempo presente**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020014, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9036. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Julvan Moreira. (2015). **Formação de professores para a diversidade étnico-racial**. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 3(1), 07–31. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.368>. Acesso em: 8 jun. 2023.

PUPPI, Edi Ema S. **Do mito ao livro: escolas bilíngues em língua Kaingang**. Dissertação de Mestrado. PUC, 1996.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da Lei N. 11.645/08: uma experiência na formação de professores. **Revista Teia**. V.21, n.66, jun/set, UERJ, 2020.p.304-316.Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49656> Acesso em: 21 jun. 2023.

TEIXEIRA, Cristiane Ramos. (2012). **Formação continuada de professores para diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica**. I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Ensino, Pesquisa, Crítica. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/5859>. Acesso em: 11 jun. 2023.



## ENFOQUE INTERGERACIONAL: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA RIKBAK TSA

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Elani dos Anjos LOBATO

PPGL/UNEMAT. E-mail: Elani.lolato@unemat.br

Wellington Pedrosa QUINTINO

PPGL/UNEMAT. E-mail: wellington.quintino@unemat.br

Mônica Cidele da CRUZ

PPGL/UNEMAT. E-mail: monicacruz@unemat.br

**Resumo:** A língua do povo Rikbaktsa, localizado no noroeste de Mato Grosso, encontra-se sob forte ameaça de desaparecer, ocasionada por vários fatores, que resultaram em bilinguismo, em perda grave por parte das crianças, dos adolescentes, dos jovens e da maioria dos adultos. Os falantes da língua materna estão somente entre os anciãos e uma minoria de adultos. Desses fatos, surgiu a necessidade da implementação de políticas linguísticas internas para a revitalização da língua Rikbaktsa, a partir de ações de planejamento linguístico da Biblio-Óca<sup>1</sup>. Além disso, busca-se, também, a alfabetização na língua materna, realizada por professores Rikbaktsa.

**Palavras-chave:** Língua Rikbaktsa. Políticas Linguísticas. Revitalização.

### 1 Introdução

O conjunto das totalidades que expressam a identidade de um povo reside, antes de tudo, em sua língua materna, que materializa toda essência do ser em sua manifestação de vida, configurando sua existência, seu âmago e sua capacidade de dialogicidade com o outro, consigo e com a natureza, balizados por sua cosmovisão (Vitti, 2024).

A língua autóctone indígena, não diferente de nenhum outro povo não indígena, é marca inerente de identidade que constitui no etno, o cerne de identificação que tipifica a população específica, por ser um meio peculiar de comunicação entre seus falantes e, ao mesmo tempo, essa tipificação os isola dos demais não falantes do idioma (Rodrigues, 2013).

Nesta visão, epistemologicamente construída, a língua Rikbaktsa possui sua fonologia própria, a qual foi caracterizada pela linguista Boswood (1973), como filo do tronco Macro-Jê. Pires (2009), ainda classifica dentro deste contexto linguístico, essa língua como família isolada do Proto Macro-Jê, questões que carecem de mais estudos. Portanto, é uma língua que está passível de contestações (Nikulin, 2020), considerando, também, a classificação a qual foi incorporada, por deixar lacunas que não foram esclarecidas, tais como a geográfica; que abre a

---

<sup>1</sup> Espaço socioeducativo para produção de ações que resultem na revitalização, manutenção e aquisição da Língua Materna e divulgação da cultura do povo Rikbaktsa, em Mato Grosso.

questão: por que os Rikbaktsa foram atrelados a um tronco Macro-Jê, quando habita em um território predominantemente Tupi? (Boswood, 1973). Esse é um questionamento que abre campo para amplas pesquisas etnolinguísticas, concernentes a este grupo indígena.

A escrita ora aqui apresentada destina-se a apresentar políticas internas de língua que a Biblio-Óca vem desenvolvendo, com ênfase nos ‘ninhos de línguas’, mas também, associadas à revisitação do estudo da língua no que se refere à descrição de aspectos da fonologia, com base na transcrição fonética, para a produção de materiais didáticos-pedagógicos, com vistas à promoção da melhor qualidade dos resultados da educação escolar indígena, especialmente, no que se refere ao aumento das taxas de aquisição da língua materna, na primeira infância.

O foco é destacar a crescente urgência de desenvolver políticas linguísticas internas que resultem na continuidade da aprendizagem da língua materna nos primeiros anos de escolaridade, principalmente, na alfabetização, ao considerar o fato que só se alfabetiza uma única vez. Desafio que exige a alfabetização primeiramente na língua materna, por professores indígenas falantes fluentes do seu idioma.

A ação escolar continuada nos anos iniciais para a aquisição da língua materna na educação básica tem o seu alicerce na educação infantil, mas o fundamento basilar subjacente está na família, resultante dos “ninhos de língua” que se sustentam a partir dos grupos focais intergeracionais formados por falantes e não falantes da língua materna.

A comunicação nos “ninhos de língua” se dá unicamente por meio da língua materna e se configura na ação cotidiana nos mais variados espaços socioeducativos das comunidades indígenas Rikbaktsa, onde os falantes difundem seus conhecimentos aos aprendizes sem a interferência do “português indígena” ou brasileiro (Nascimento, 2019).

O objetivo principal das políticas internas de língua é ensinar a língua materna e a cultura Rikbaktsa às crianças, na primeira infância, a partir da interação com os anciãos, anciãs, pais, mães falantes e não falantes para efetivarem a aquisição da língua materna, por meio dos ‘ninhos’ (Nascimento, *et al*, 2017), que se estabelecem no cotidiano das aldeias, envolvendo, também, mães gestantes e puérperas.

Nessa direção, abordar as políticas linguísticas, sob a ótica acadêmica e, principalmente, sob a visãoêmica dos Rikbaktsa é dar uma resposta significativa a um país com um histórico caracterizado pelo apagamento, pela negação e pela responsabilidade de extinção de várias línguas indígenas.

## 2 Sobre os Rikbaktsa: quem são e onde estão?

Todo o processo histórico referente aos Rikbaktsa nos remete ao fato inquestionável de que se trata de um povo que habita imemoravelmente a sub-bacia do rio Juruena, no noroeste do estado de Mato Grosso (Arruda, 1992 e 2003); (Athila, 2006); (Lobato, 2020) e outros. Estes foram denominados pelos seringueiros, na década de 1950, de canoeiros pelo fato de manejarem bem este artefato, ao navegarem as águas do Juruena e de seus afluentes com grande habilidade, principalmente em trechos de grande periculosidade, com águas profundas e turbulentas.

Os Rikbaktsa, algumas vezes, também, eram chamados pela sociedade envolvente, de “orelha de pau” (Arruda, 1992), por utilizarem nos lóbulos alargados de suas orelhas, enormes botoques feitos de caxeta, (árvore que faz parte da flora do noroeste mato-grossense e que fica próxima aos córregos ou aos rios de ocorrência do povo), simbolizando uma marca distinta dessa etnia, dos demais indígenas que habitam essa região da Amazônia brasileira.

Para Paimy Rikbakta (2018, p. 71), a palavra Rikbaktsa significa “*gente guerreira*”. Esse professor descreve aspectos geográficos do seu povo da seguinte maneira: *Nós, Rikbaktsa, tradicionalmente, ocupamos o noroeste de Mato Grosso, no baixo e médio Juruena, médio Arinos e rio do Sangue*”. Ele ainda acrescenta: “*residimos nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu e migramos pelo rio Juruena desde os primeiros anos de contato com a frente de expansão colonizadora na região, dos anos 40 até os 60*”. O professor Paimy Rikbakta (2018, p. 71), explica que no período anterior ao contato,

[...]o povo Rikbaktsa tinha uma população de cerca de cinco mil pessoas e que atualmente eles são em torno de dois mil e quinhentos indígenas, tendo uma redução populacional de 50% do total existente, devido aos conflitos com seringueiros nos anos 50 e 60, como também, resultado das epidemias de fortes doenças trazidas por estes extratores de seringa.

O antropólogo Arruda, (2003a, p. 99), ao introduzir sua obra, “Rikbaktsa, os canoeiros do Rio Juruena”, relata que “a autodenominação Rikbaktsa significa os seres humanos. *Rik* é pessoa, ser humano; *bak* é um reforço de sentido e *tsa* é o sufixo para a forma plural.” Esse autor, ainda diz em seus relatos que:

[..] esses nativos vivem em três terras indígenas na mesma região: a Terra Indígena Rikbaktsa, a T. I. Japuíra e a T. I. Escondido, num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica. O autor afirma que são cerca de 1.100 pessoas distribuídas por mais de 30 aldeias localizadas ao longo dos rios Juruena, Sangue e Arinos, que circundam seus territórios (Arruda, 2003a, p. 99).

A organização social do povo Rikbaktsa configura-se, a partir de clãs e das suas constituições. Essa organização por clãs patrilineares divide-se em duas metades exogâmicas e agnáticas: a da arara amarela e a da arara cabeçuda (Athila, 2006, p. 178), conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização social dos Rikbaktsa

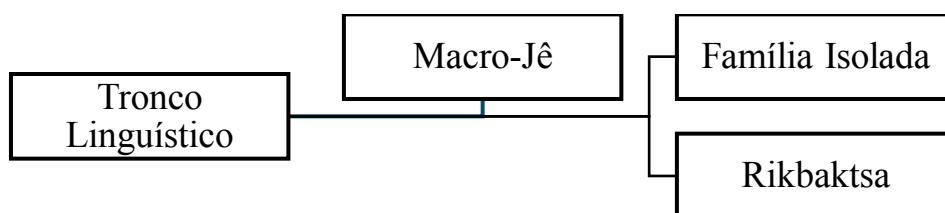
<b>Organização Social dos Rikbaktsa em clãs: metades exogâmicas e agnáticas</b>	
<b><i>Hazobiktsa</i> (arara cabeçuda)</b>	<b><i>Makwaraktsa</i> (arara amarela)</b>
<i>Umahatsaktsa</i> (figueira)	<i>Tsikbaktsamy</i> (arara vermelha)
<i>Tsuāratsa</i> (macuquinho)	<i>Bitsitsiyktsa</i> (fruta silvestre)
<i>Tsuāratsa</i> (inajá)	<i>Mubaiknytsitsa</i> (macaco aranha)
<i>Bitsiktsa</i> (tucano)	<i>Zoktsa</i> (“pau torcido”, uma árvore)
<i>Bwroktsa</i> (árvore, "pau leiteiro")	<i>Zuruktsa</i> (animal feroz, mítico)
<i>Zerohopyrytsa</i> (jenipapo)	<i>Wohorektsa</i> (uma árvore).

Fonte: (Athila, 2006, p. 178)

O quadro 1 acima, apresenta de forma bilíngue os clãs principais e suas composições, as quais nos remetem ao mito de origem do povo Rikbaktsa que, segundo Mapõ Rikbakta<sup>2</sup>, (2017), surge do casamento entre uma árvore (*Taide*-paineira) e um animal (*Harok*-peixe cará). O interessante é que esses elementos não aparecem na organização clânica, porém, o que se destaca é que as metades se formam ora com um animal, ora com um vegetal. Como foi no início do primeiro Rikbaktsa, em seu mito de origem. Assim, o casamento, que pode originar uma nova família, não deve acontecer dentro do mesmo clã, nem das partes que o constitui.

Arruda, (2003a, p. 71) ainda nos revela que os Rikbaktsa “são falantes de uma língua isolada, do tronco linguístico Macro-Jê”, cuja configuração está ilustrada na figura 2, abaixo:

Figura 1 - Língua Materna Rikbaktsa



Fonte: (Rodrigues, 1999)

<sup>2</sup> Mito de Origem Rikbaktsa. Depoimento pessoal, do ancião Mapõ, concedido na aldeia Segunda Cachoeira, na Terra Indígena Erikpaktsa, no município de Brasnorte, em maio de 2018.

Segundo Rodrigues (2013, p. 12), “As línguas são classificadas em famílias de acordo com critérios genéticos: se situam em uma mesma família de línguas para as quais há evidência científica”. Para o autor, essa natureza de cunho científico centra-se na origem “de que derivam, por evolução a longo do tempo, de uma mesma língua no passado mais ou menos remoto, mantendo um determinado nível de afinidade em sua gramática e em seu léxico”.

No caso dos Rikbaktsa, Pires (2009, p. 47), em sua obra “Rikbaktsa: um estudo de parentesco e organização social”, afirma que estes indígenas “são considerados pelo Summer Institute of linguistics (SIL), como filiados ao tronco linguístico Macro-Jê”, no entanto, por não se assemelhar com nenhuma das famílias desse tronco linguístico, a língua Rikbaktsa foi classificada como uma família isolada do Proto Macro-Jê, como já mencionado anteriormente.

### 3 Fundamentação Teórica

O enfoque aqui é abordar política linguística sob a perspectiva do coletivo indígena que configura as diretrizes que o povo deve seguir para assegurar a revitalização da língua materna e a aquisição para as pessoas em situação de perda (Cabral, 2007). O pensamento Rikbaktsa se alinha com obra de Stephen May (2012) sobre a política linguística que destaca a importância de desenvolver políticas internas de língua que sejam adaptadas às necessidades e contextos específicos das comunidades indígenas, porém, essa organização passa por um Planejamento Linguístico.

Para Jahr (1992, p. 12), o Planejamento Linguístico “refere-se à atividade organizada (privada ou oficial) que busca resolver problemas linguísticos existentes no interior de uma determinada sociedade”. Segundo o autor (1992, p. 13), o objetivo desse planejamento “é estabelecer normas (primeiramente escritas), as quais são ratificadas por seu elevado status social; sucedem-se a elas normas de fala associadas a esses padrões”.

A escolha por ‘ninhos de língua’, como política interna de língua para o fortalecimento, revitalização e aquisição da língua Rikbaktsa tem âncora nos escritos de Mackenzie e Walker (2013) para a Campanha Global pela Educação. No *corpus* desse documento há uma experiência mexicana que utilizou a abordagem ‘Ninho de Língua’ como metodologia de imersão para a revitalização da língua. Trata-se de uma política de língua que, conforme Poot e Gomezem (2013, p. 15), no ‘Ninho de Língua’, os mais velhos, muitas vezes, participam na educação infantil, com vista a melhorar a transmissão intergeracional da língua.

No Brasil, entre os indígenas Kaingang, na Terra Indígena Nonoai, no Rio Grande do Sul, o ‘Ninho de Língua’ é uma realidade que teve sua implantação no ano de 2017. Sobre isso, vejamos:

Apoiado por um acordo de intercâmbio acadêmico e cooperação entre a UFRJ e a Massey University da Nova Zelândia, assinado entre as duas universidades em 2016, e cujo foco está centrado em estudo e pesquisa voltados para questões de revitalização linguística e cultural, e com base no compartilhamento da experiência bem sucedida do Kōhanga Reo - Ninho de Língua Māori , o projeto piloto de Ninho de Língua e Cultura Kaingang - KANHGÁG VĨ JAGFE – está sendo concebido de modo a se adequar à realidade sociolinguística educacional e cultural do povo Kaingang, com ampla participação de professores, lideranças e outros membros da comunidade Kaingang de Nonoai. O Ninho de Língua e Cultura deverá atender crianças da etnia em idade pré-escolar, de 1 a 6 anos, que não são mais expostas à língua Kaingang em seu ambiente familiar doméstico (Nascimento; Maia e Whan, 2017, p.377).

O desafio entre os Rikbaktsa é a busca por parceiros que financiem o projeto de revitalização da língua materna, a partir de ‘ninhos de língua’, considerando as especificidades das comunidades indígenas desse povo. No entanto, a preocupação pela perda tem levado o grupo focal de estudos a se organizar em reuniões quinzenais para estudar, produzir materiais didáticos-pedagógicos e, ainda, fomentar encontros intergeracionais nas comunidades Rikbaktsa, conforme a figura 2 a seguir:

Figura 2 – Encontro dos Grupos Focais para o Estudo da Língua Rikbaktsa



Fonte: Lobato, 2025.

A figura 2 traz, em sua constituição, os registros dos encontros dos grupos focais que estão acontecendo na Terra Indígena Erikpaktsa, configurados, a partir de compartilhamentos intergeracionais de saberes originais e fazeres tradicionais, mediatizados pela língua materna, manifestada em cantos, histórias, mitos, ritos, cerimônias e produções de materiais didáticos-pedagógicos, com vistas à elaboração de uma etnogramática e de um etnodicionário que nasceram da necessidade de efetivar políticas linguísticas internas, com base no Planejamento Linguístico, conforme orienta Jahr (1992) para a revitalização da língua materna Rikbaktsa. Tal planejamento impõe a consciência de que se trata de ações para toda uma vida e que não é estanque com a conclusão desta pesquisa de doutoramento, mas, trata-se de um projeto linguístico de vida.

#### 4 Metodologia

O enfoque é a língua materna Rikbaktsa. A base para a aquisição da língua materna se configura a partir de ‘Ninhos de Línguas’ que se constitui da interação entre as gerações, em uma dinâmica em que mulheres e homens, anciãos e anciãs, falantes fluentes, ensinam às crianças (*maku sky e wytyk sky*), em suas casas, em família e nos mais variados espaços socioeducativos das comunidades indígenas, de forma natural, ao longo de suas atividades cotidianas.

Os ‘ninhos de língua’ promovem encontros intergeracionais para que as poucas anciãs, que são fluentes em sua língua materna, ensinem as mulheres mais novas que não falam o idioma e, posteriormente, essas ensinarão a seus filhos e filhas em casa, potencializando as ações da pedagogia Rikbaktsa praticada no dia a dia do povo.

Os encontros para o uso da fala, praticado no seio das famílias Rikbaktsa, são realizados a partir de ações do dia a dia e permeiam o ser-saber-fazer originário do povo como a fabricação da panela de barro, a confecção de colares, o uso da medicina tradicional, os cantos sagrados, entre outros. Nesse sentido, as anciãs e as mulheres falantes fluentes fazem uso da língua, ao passo que realizam as atividades com as crianças (*wytyk sky*), em seu espaço natural/social/cultural.

Da mesma forma, os anciãos e homens falantes fluentes ensinam a língua materna às crianças (*maku sky*), a partir da confecção de artesanato dos homens, dos ensinamentos de pesca, de caça, de mitos, ritos e cerimônias, de cantos, dos marcadores de tempo, do comportamento dos animais, das plantas, da observação dos fenômenos naturais (sol, lua, estrelas, clima e estações); entre outros.

A configuração do contexto se alinha com a perspectiva da pesquisadora indígena

Marcia Nascimento Kaingang (2019), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que nos explica:

Os ninhos de língua são um sistema de educação infantil que trata da transmissão intergeracional da língua. Quando um povo ou comunidade está com a língua enfraquecida, está perdendo a língua e ela corre risco de desaparecimento, as famílias levam as crianças para a convivência dos avós, para desde cedo estarem expostos a ela e a adquirirem da forma mais natural possível (Nascimento, 2019, p. 1).

Nesse contexto, complementando a metodologia da revitalização da língua, nosso trabalho configura-se como pesquisa qualitativa, de fundamentação etnográfica, que acontece no período de 2025 a 2027, na TI Erikbaktsa. Nessa direção é necessário permear o território em busca de maior precisão na produção dos dados, para garantir a eficiência da investigação com o maior rigor possível (Fantinato, 2004).

Os dados produzidos, a partir da observação participante, se efetiva no cotidiano de vida do povo, conforme orienta Eckert e Rocha (2008). As técnicas de produção de dados serão a observação, a escuta e a pergunta aos consultores e consultoras Rikbaktsa, utilizando a gravação, os registros no caderno de campo e as transcrições fonéticas.

Nessa direção, a interação lúdica, entre a aquisição da língua materna e a cultura, com base na educação indígena, mediada pela Pedagogia Rikbaktsa (Lobato, 2020) ocorre no espaço familiar e tipifica a metodologia de abordagem qualitativa, centrada nos ‘ninhos de língua’, desenvolvendo a aquisição, a revitalização e a manutenção da língua materna e da cultura Rikbaktsa. Portanto, visa-se como um dos resultados, obter um conjunto consistente de informações que embasará a descrição da língua, revisitando a fonética e a fonologia da língua Rikbaktsa, para a produção do etnodicionário e da etnogramática, empreendimentos para uma vida toda de pesquisadores indígenas e não indígenas.

## 5 Considerações finais

A situação atual da língua Rikbaktsa não se esgota aqui, pelo contrário, abre amplas discussões e fomenta a pesquisa sobre as temáticas: situação das línguas consideradas em perigo de extinção no país, política de língua e política linguística, ‘ninho de línguas’ e outras abordagens como grupos focais para o estudo e produção de materiais didáticos-pedagógicos.

Os benefícios da abordagem ‘ninhos de língua’ se apresentam como uma metodologia eficaz, considerando a aprendizagem da língua materna, a partir da interação com os avôs, avós, pais e mães, em ambientes naturais em que a aquisição se consolida, também, de forma natural. O foco é preservar a língua indígena e fortalecer a identidade cultural das crianças, ainda na

primeira infância. Nesse contexto, vale destacar a importância de estabelecer parcerias com organizações governamentais e não governamentais para apoiar a implementação da abordagem ‘ninhos de língua’. Na Década Internacional das Línguas Indígenas, é fundamental somar forças para a concretização desse enfoque, considerando a diversidade linguística e os direitos linguísticos dos povos indígenas, sem perder de vista a importância de realizar pesquisas e avaliações contínuas para verificar a eficácia da abordagem ‘ninhos de língua’.

A participação comunitária na educação indígena é relevante e essencial, portanto, é imprescindível destacar a importância de envolver as comunidades indígenas no processo de planejamento e implementação das políticas linguísticas, sendo os indígenas os protagonistas do processo de revitalização. Sendo assim, enfatiza-se, também, a importância de criar materiais didáticos e outros recursos para apoiar a educação e a preservação das línguas indígenas. Desse modo, a comunidade indígena e a comunidade de pesquisadores linguistas devem ter em mente que a preservação das línguas indígenas é uma demanda complexa que requer uma abordagem multifacetada. As políticas linguísticas precisam ser construídas com a participação das comunidades indígenas e ter como prioridade a proteção, preservação e promoção das línguas indígenas. Com apoio adequado e implementação cautelosa e criteriosa, é possível preservar a diversidade linguística e cultural das línguas indígenas, com base na aquisição da língua materna pelas crianças indígenas na primeira infância.

## Referências

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Rikbaktsa, os canoeiros do Rio Juruena**. Margem (PUC-SP). São Paulo: n°17, p. 99-102, 2003a.

ATHILA, Adriana Romano. **“Arriscando corpos”**. Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BOSWOOD, Joan. **Evidências Para a Inclusão do Aripaktsa** no Filo Macro-Jê. Série Linguística, Anápolis: Associação Internacional de Linguística (SIL), n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/publens/ling/AKMcJe.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017. CABRAL, A. S. A. C. **Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no Brasil**. Brasília: FUNAI, 2007.

ECKERT, Cornelia.; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Etnografia: saberes e práticas**. Revista Iluminuras: Publicação eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, v. 9, n. 21, 2008.

FANTINATO, Maria Cecília. **Reflexões sobre o processo de pesquisa em etnomatemática: análise de uma experiência em contexto urbano.** Horizontes, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 43-51, 2004.

Jahr, Ernst Håkon. Language Contact and Language Change. In: **Language Contact: Theoretical and Empirical Studies.** Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

LOBATO, Elani dos Anjos. **A Etnomatemática como elo entre a Pedagogia Rikbaktsa e o Espaço Escolar.** 2020. 182f. Dissertação (Mestrado em e Ensino de Ciências e Matemática) -Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT.

MACKENZIE, Pamela J.; WALKER, Jo. **Ninhos de Língua: uma abordagem para a revitalização linguística.** In: Campanha Global pela Educação. 2013. Disponível em: <<https://campaignforeducation.org/images/downloads/fl/1426/gce-mother-tongue-pt.pdf>> Acesso em: 20 set. 2025.

MAY, Stephen. **Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language.** Routledge, 2012.

NASCIMENTO, Marcia; MAIA, Marcus; WHAN, Chang. Kanhgág Vĩ Jagfe. Ninho de Língua e Cultura Kaingang na Terra Indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. **Revista Linguística**, 2017.

NASCIMENTO, Marcia. Os ninhos de língua são um sistema de educação infantil que trata da transmissão intergeracional da língua. In: **Revista Brasileira de Linguística Antropológica.** v. 11, n. 1, 2019.

NIKULIN, Andrey. **Proto-Macro-Jê: um estudo reconstrutivo.** 2020. xxiv, 571 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PAIMY, Juarez. O povo Rikbaktsa e as mudanças climáticas. In. **Mudanças climáticas e a percepção indígena.** 2ª ed. Operação Amazônia Nativa – OPAN, Mato Grosso. Brasil. 2018.

POOT, Mary y Brenda Aracelly Poot.; GOMEZ, Mary Rame. Ninho de Língua: uma experiência mexicana de revitalização linguística. In: **Campanha Global pela Educação.** 2013.

PIRES, Paula Wolthers de Lorena. **Rikbaktsa: Um estudo de parentesco e organização social.** São Paulo: Humanitas, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas\\_indigenas\\_brasiliras\\_RODRIGUES,Aryon\\_Dall%C2%B4Igna.pdf](http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf)> Acesso em: 20 set. 2025.

VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo (2024). A Língua como elemento constitutivo da identidade e cultura. **Revista Foco**, 17(6), e 5201. Disponível em: <<https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n6-047>> Acesso em: 25 set. 2025.



## ENTRE TENSÕES E DIREITOS: A PRESENÇA XAVANTE EM ESCOLA NA CIDADE DE BARRA DO GARÇAS - MT

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

**Maria SANTOS**

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT/bolsista CAPES)

E-mail: aparecida.santos@unemat.br

**Waldineia Antunes de Alcântara FERREIRA**

(Docente da UNEMAT/PPGEDU)

E-mail: waldineiaferreira@unemat.br

**RESUMO** – Este estudo reflete a presença indígena Xavante na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, em Barra do Garças-MT, analisando a série histórica de matrículas entre 2007 e 2025. Objetiva identificar desafios e expectativas para atender esse grupo étnico no Projeto Político Pedagógico. A metodologia combina pesquisa qualitativa (Mynaió, 2013) e análise documental. Os resultados evidenciam desencontros entre reconhecimento da diversidade e ausência de práticas interculturais efetivas, reforçando a necessidade de políticas que garantam permanência, respeito às diferenças, além de destacar desafios identitários, linguísticos, culturais e o caráter descolonizador que essa presença sugere.

**Palavras-chave:** migração indígena; educação; interculturalidade.

### Introdução

Por muito tempo foi consolidado o pensamento de que os indígenas de modo geral devem ficar restritos aos ambientes das aldeias. Um pensamento que pode estar alicerçado no racismo e no preconceito de que esse grupo cultural não consegue dominar as ferramentas próprias do centro urbano. Que o lugar dos povos originários deve se restringir as matas, pois há o imaginário de uma sobrevivência que se assenta apenas nos moldes passados.

Nesse sentido, a presença deles nos contextos urbanos é sempre questionada. E desta forma são tratados como aqueles que estão fora do lugar ou que ocupam um entre-lugar. De acordo Ribeiro (2018) trata-se de espaço intersticial, onde significantes e significados se encontram e produzem novos sentidos. Uma espécie de lugar que não consegue definir especificamente quem o é, mas que de alguma forma se hibridiza nesse contexto urbano para responder a uma situação produtiva/social, porém sem perder o local da cultura, pois esse é o seu lócus de enunciação. É importante salientar que nesse contato Xavante-urbano produz-se um outro espaço permeado de significados e significantes, e que mesmo tratados como forasteiros, vão aos poucos constituindo-se nesse entre-lugar.

O estar no mundo urbano é um direito previsto na Constituição Federal de 1988 ao compreender-se que todos os cidadãos brasileiros, são sujeitos de direitos e como tal com o

direito de ir e de vir. Sem contar que independentemente de onde estejam, é preciso que haja políticas públicas que os atendam e assegurem direitos constitucionais à saúde, educação, e, também o direito aos seus territórios, mesmo estando em formações nos centros urbanos.

Viver e ou estar em contextos urbanos trata-se de um direito e se assim o fazem provavelmente é porque estão atendendo as situações vivências de manutenção, no entanto, é sabido também que a migração para as cidades faz com que esse grupo enfrentem diversos desafios que são de ordem identitária e também espaciais, pois precisam se organizar de uma outra forma diferente da que estão culturalmente acostumados.

Assim, ao se estabelecerem na cidade desenvolvem a re-territorialização porque recriam espaços, buscam a manutenção econômica ocupando postos de trabalhos sempre menor remunerado, há dificuldades de comunicação por não dominarem a língua portuguesa, e quase sempre não são respeitados nas suas etnicidades, vivendo quase sempre de forma injusta, ainda assim buscam continuar com suas manifestações culturais (Tobias, et al, 2023).

Enfim, o objetivo deste texto é apresentar e analisar a série histórica de entrada de estudantes no período de 2007 a 2025, identificando desafios e expectativas para atender esse grupo étnico dentro do Projeto Político Pedagógico da escola.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa (Mynaio, 2013), a abordagem qualitativa se ocupa dos significados, crenças, motivações e experiências dos sujeitos em seus contextos naturais, sendo apropriada para investigar fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis. Também neste recorte, desenvolvemos análise documental, incluindo Projeto Político Pedagógico (PPP), fichas de matrícula, atas de resultados finais e outros registros escolares referentes aos anos de 2007 a 2025. Assim, foi pesquisado os números de matrícula, aprovação, reprovação e desistência de todos os estudantes indígenas que passaram pela Escola Estadual Irmã Diva Pimentel nesse período e dessa forma obter os dados necessários para a construção de uma série histórica dos estudantes Xavantes.

### **Panorama ...**

O estudo que mobilizou reflexões acerca da migração Xavante para o centro urbano se deu pela leitura social desta pesquisadora e educadora da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel. A referida escola situa-se na cidade de Barra do Garças-MT.

A cidade de Barra do Garças está situada na região centro oeste do país e é conhecida principalmente por ser uma região de ecoturismo em função dos rios e cachoeiras que banham a cidade, além de ser uma região cercada por serras e por vários territórios indígenas, motivo

que torna cada vez mais perceptível a presença de jovens indígenas circulando pelas ruas e também em ambientes escolares na cidade. Hoje, esses indígenas, não apenas circundam, passeiam, mas residem no município.

No entanto, é importante lembrar que a historiografia já relatava a presença Xavante desde há muito tempo. Acredita-se que o povoamento desse município se deu, inicialmente, a partir das navegações pelo Rio Araguaia, durante o período da Guerra do Paraguai e da chegada de garimpeiros, vindos de vários estados brasileiros, acompanhados de suas famílias, com o intuito de explorar diamantes na região. Contudo, segundo Murillo (2011), mesmo antes da vinda dos garimpeiros, a região já contava com a presença de povos indígenas. “Especificamente próximo ao Rio Araguaia, viviam povos Caiapó e Bororo, já na região do rio das Mortes estavam os Xavante” (Murillo, 2011, p.74).

Então, afirma-se que geograficamente o povo Xavante, habita uma grande região do cerrado brasileiro, especialmente nos estados de Mato Grosso e Tocantins, mais precisamente nas regiões entre os Rios Araguaia, das Mortes e Kuluene. A autodenominação expressa um senso profundo de pertencimento cultural, legitimidade e afirmação de identidade coletiva diante das outras tantas existências possíveis.

Segundo Silva, (2013), o mundo A’uwẽ/Xavante é organizado em torno de um sistema cheio de rituais, clãs e ciclos cerimoniais marcados por ritos de iniciação e pertencimento. Essa organização das aldeias mostra sua cosmologia que é estruturada em círculos que também se manifesta na organização social que se dá por meio de clãs exogâmicos, e nos conselhos dos anciãos, além dos cerimoniais marcados por ritos de iniciação e pertencimento. A vida comunitária é fortemente entrelaçada à dimensão simbólica e ritual: a aldeia não é apenas moradia, é espaço sagrado e de produção de sentido coletivo (Silva, 2013, p. 69 - 76).

A chegada dos Xavante às cidades, como Barra do Garças e Nova Xavantina, não se deu por escolha, mas por imposição histórica. As políticas de ocupação da Amazônia Legal, associadas a projetos de “integração nacional”, como o da Marcha para o Oeste, produziram o deslocamento forçado de povos indígenas e sua exclusão dos processos de planejamento urbano (Oliveira, 2017, p. 6-8). Nas palavras de Oliveira (2017), em Nova Xavantina, por exemplo, “a memória celebrada no município é a dos migrantes não indígenas, enquanto os Xavante são apagados da história local” (p. 8). Essa invisibilidade histórica e simbólica repercute também na relação dos indígenas com a escola, com os serviços públicos e com a própria cidade.

Para Sílvia Mattos (2021), os relatos Xavante sobre o contato com os "brancos" revelam não apenas episódios de violência e expropriação, mas também processos de apropriação simbólica e reorganização cultural. Os Xavante, mesmo diante de políticas excludentes e da destruição de suas terras, desenvolveram estratégias para resistir, negociar e reinterpretar o mundo dos não indígenas (Mattos, 2021, p. 2-4).

Atualmente, alguns Xavante se encontram residindo no município de Barra do Garças e frequentam várias escolas da rede estadual e municipal, e aqui faço um recorte para destacar a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, onde houve um número significativo de matrículas durante o período de 2007 a 2025.

A escola em questão, que foi fundada no ano de 1972, funcionando no Salão Paroquial Santo André, na Rua 15 de Setembro, na Vila Santo Antônio na cidade de Barra do Garças – MT e tinha apenas duas salas de aula em função do pouco espaço e da pouca demanda de alunos. Hoje já com prédio próprio, a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel conta um número de aproximadamente 600 estudantes matriculados nas séries do Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano (sendo 8º e 9º na modalidade integral), Ensino Médio (1º ao 3º ano), cinco salas anexas no sistema socioeducativo e está instalada na Rua Dom Aquino, 791 Bairro Santo Antônio, Barra do Garças – MT.

A escola urbana, portanto, não é aqui pensada apenas como espaço de ensino, é também um lugar encontro, onde diferentes grupos se encontram, se relacionam e as vezes se debatem na intenção tornar o ambiente melhor para todos.

Segundo dados do IBGE (2022), a população indígena residindo em áreas urbanas em 2022 chegou a 914.746 pessoas, ou 53,97% do total de indígenas no país. Em 2010, esta população era de 324.834 pessoas, ou 36,22% do total de indígenas. De 2010 para 2022, a migração da população indígena em áreas urbanas aumentou 181,6%, ou mais 589.912 pessoas frente a 2010.

Podemos afirmar que o povo Xavante é o maior povo em número de habitantes no estado de Mato Grosso. Foi revelado neste censo que a população Xavante em Mato Grosso é de aproximadamente 19.259 pessoas. Eles vivem em nove terras indígenas: Marechal Rondon, Sangradouro, São Marcos, Parabubure, Ubawawe, Chão Preto, Areões, Pimentel Barbosa e Marãiwatsede.

Pimentel (2012, p.57) afirma que: “Hoje, vemos que a presença dessas comunidades é cada vez maior, reivindicando seus direitos e até mesmo a legitimidade de estar presentes na cidade e continuarem sendo indígenas.”

Os indígenas residentes em cidades e sua escolarização iniciam-se a partir dos anos 1970 e ganham maior número a partir da segunda metade dos anos 1990. Este fator foi impulsionado pela mobilização das populações indígenas em torno de um movimento a partir da década de 1970, a fim de reivindicar seus direitos básicos entre demarcações de terras e demandas nas áreas de saúde e educação e pelas transformações advindas pela reforma constitucional de 1988.

Os educadores não-indígenas e os servidores da escola, na cidade, no início já causam impacto negativo nos índios. No primeiro dia de aula, um indígena já sente medo e estranhamento por tantas informações novas e diferentes dos professores não-indígenas e se assustam quando indicam muitos livros para leitura. Os indígenas observam que os professores são autoritários. A língua é diferente, mas é obrigado a falar com o professor ou ler algum trecho do texto. O indígena é forçado a se manifestar em sua opinião, a falar alguma palavra em português. Nesse caso, os indígenas não se sentem livres pois não estão acostumados com essa experiência em sua vida cultural. (Tsawewa, Martinho, 2016 p. 250)

Nesse sentido, a chegada dos estudantes Xavante à Escola Estadual Irmã Diva Pimentel é mais que uma simples matrícula: é um ato político que de cara já questiona a escola sobre seu compromisso com a diversidade e com a justiça social.

Para iniciar a interpretação e a discussão sobre os dados escolares dos estudantes Xavante matriculados na Escola Irmã Diva Pimentel, entre o período de 2007 a 2025, analisamos as atas de resultados finais, onde constam os dados sobre a vida escolar dos estudantes, como: relação de matrículas, aprovação, reprovação e desistência. Tais resultados foram organizados em planilhas (Quadro 1) e representações gráficas, classificados por ano, etapas de ensino: fundamental e médio, e por sexo, permitindo uma melhor visualização para observar as tendências, oscilações e permanência desses estudantes.

Todo esse processo de análise, exigiu considerar importantes fatores que atravessaram a jornada desses estudantes durante todo esse período em que estiveram na escola, e aqui quero citar a questão do deslocamento da aldeia para a cidade, já discutido anteriormente, e que não se limita somente ao aspecto geográfico, mas também as adaptações culturais e linguísticas que são necessárias para que estes, consigam o mínimo de condição de acesso - mesmo que de forma precária - ao ensino oferecido nas escolas urbanas da rede estadual.

Essas condições, as vezes acabam levando o estudante a situações de reprovação ou evasão escolar, especialmente quando o ambiente educacional não reconhece plenamente as especificidades culturais, as práticas comunitárias e a língua materna dos estudantes.

Além disso, fatores externos como: a falta de recursos para se manterem na cidade, falta de incentivo institucional, e em especial, a Pandemia de COVID-19 em 2020<sup>1</sup>, influenciaram diretamente os números de matrícula e desistência. Vale ressaltar que o período pandêmico, foi um período em que se pôde observar um dos menores registros da série, apenas quatro matrículas, com um número baixo de aprovação, e um aumento da evasão, provavelmente causados pela falta de condições ao acesso de computadores e demais equipamentos para acompanhar as aulas na modalidade remota, ou também uma estratégia de manutenção da vida como aponta o texto de Ferreira e Cruz (2023, p.83) que no período pandêmico “ [...] Grupos indígenas, em diferentes lugares do Brasil, entre eles, os Yudja, tomaram a decisão de se abrigarem nas matas, de ficar em isolamento, abraçando o interior da floresta”. Ou nos cerrados, onde vivem os Auwe Uptabi.

**Quadro 1** Estatística dos estudantes indígenas na Escola Irmã Diva Pimentel 2007 a 2025

NÚMERO ANUAL DE MATRÍCULAS, DESISTÊNCIA, APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA E.E IRMÃ DIVA PIMENTEL.																				
ANO	FUNDAMENTAL										MÉDIO								%	
	MATRÍCULA	MASCULINO				FEMININO				MATRÍCULA	MASCULINO				FEMININO					
		MA	DE	AP	RT	MA	DE	AP	RT		MA	DE	AP	RT	MA	DE	AP	RT		
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	02	01	01	-	01	01	-	03/1.453	0,206
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	02	01	01	-	02	01	01	04/1.320	0,303
2009	03	01	-	01	-	02	-	02	-	03	02	-	01	01	01	-	01	-	06/1.196	0,501
2010	03	01	-	01	-	02	01	01	-	01	01	-	01	-	-	-	-	-	04/1.080	0,370
2011	01	01	-	01	-	-	-	-	-	01	01	-	-	01	-	-	-	-	02/1.184	0,168
2012	06	05	03	01	01	01	-	01	-	03	03	01	02	-	-	-	-	-	09/1.106	0,813
2013	07	05	02	02	01	02	01	-	01	04	04	02	02	-	-	-	-	-	11/1.007	1,092
2014	04	03	-	02	01	01	-	01	-	04	03	01	01	01	01	-	01	-	08/885	0,903
2015	05	05	-	04	01	-	-	-	-	07	07	01	01	05	-	-	-	-	12/973	1,233
2016	09	08	03	01	04	01	01	-	-	15	14	09	01	04	01	-	01	-	24/955	2,513
2017	10	10	02	06	02	-	-	-	-	10	07	04	01	02	03	01	02	-	20/920	2,173
2018	08	08	02	06	-	-	-	-	-	05	03	01	01	01	02	-	02	-	13/789	1,647
2019	02	02	-	01	01	-	-	-	-	04	02	02	-	-	02	-	01	01	06/723	0,829
2020	03	03	-	03	-	-	-	-	-	01	01	-	01	-	-	-	-	-	04/523	0,764
2021	06	03	-	03	-	03	-	03	-	03	03	-	02	01	-	-	-	-	09/711	1,265
2022	07	05	-	04	01	02	02	-	-	09	07	-	03	04	02	01	01	-	16/767	2,086
2023	10	06	02	04	-	04	-	04	-	10	06	02	04	-	04	-	04	-	20/649	3,081
2024	11	07	03	03	01	04	02	02	-	10	06	02	03	01	04	01	03	-	21/668	3,143
2025	08	03	-	-	-	05	-	-	-	08	07	-	-	-	01	-	-	-	16/569	2,811
TOTAL	95	73	17	43	13	22	07	14	01	97	74	27	26	21	23	05	15	03		

LEGENDA: MA= MATRÍCULA, DE= DESISTENTE, AP=APROVADO, RT=RETIDO Fonte: EE IRMÃ DIVA PIMENTEL

Iniciando a série histórica em 2007, houve apenas 03 matrículas, todas no ensino médio, o que representava 0,20% do total de estudantes matriculados na escola naquele ano. Ao longo

<sup>1</sup>A **covid-19** é uma infecção respiratória aguda causada pela coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovirus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

dos anos seguintes, observou-se uma tendência de crescimento gradual, em 2016, 24 matrículas, 2023, 20 matrículas e 2024, 21 matrículas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel apresenta, como fundamento institucional, o compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade. Logo em sua introdução, o documento declara: “A Escola Estadual Irmã Diva Pimentel desenvolve uma Gestão Escolar democrática [...] inclusão e respeitando as diversidades, com os preceitos de uma educação pública, gratuita e de qualidade” (PPP/Escola Irmã Diva Pimentel, 2024, p. 10).

No texto, a escola reconhece a presença de estudantes indígenas e enfatiza que o estudo das relações étnico-raciais deve perpassar os diferentes componentes curriculares: “No tocante às relações étnico-raciais, a Escola Irmã Diva Pimentel recebe estudantes indígenas de várias etnias e com isso procura fazer um trabalho de valorização e respeito às diferenças [...] Os conteúdos referentes aos estudos das relações étnico-raciais e indígenas perpassa por todos os componentes curriculares” (PPP/Escola Irmã Diva Pimentel, 2024, p. 27).

Tais orientações se aproxima do que estabelece a Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2008).

No entanto, o mesmo PPP declara explicitamente na pag. 31 que a escola **não oferta a modalidade de Educação Escolar Indígena**, reconhecida em legislação específica como direito dos povos originários (BRASIL, 2008). Essa contradição é significativa: ao mesmo tempo em que o documento assume a presença de estudantes indígenas, restringe-se a um tratamento integrativo no interior da escola regular, sem garantir uma organização escolar específica que contemple a interculturalidade e a bilinguismo, o que sugere a ideia de que os estudantes Xavante experimentam processos de invisibilidade cultural na escola urbana.

Outro aspecto importante a ser mencionado, refere-se ao acompanhamento dos indicadores educacionais. O PPP estabelece metas gerais de desempenho e de redução da evasão, mas não apresenta monitoramento específico para os estudantes indígenas, onde as especificidades próprias das culturas precisam ser consideradas para garantir a permanência e o êxito escolar desses estudantes, no contexto escolar urbano, na cidade de Barra do Garças - MT

Esse desencontro entre o discurso institucional e a prática escolar confirma os desafios enfrentados pelos estudantes Xavante no processo de migração para a escola urbana, apontando para a necessidade de políticas mais consistentes que demostrem respeito aos direitos educacionais dos estudantes indígenas.

## Considerações finais

A presença de pessoas indígenas nas ruas de Barra do Garças e em várias outras cidades do estado de Mato Grosso e do Brasil, não é um fenômeno novo, mas ainda hoje, causa estranhamento entre os não indígenas. Estudos de Borges, (2018) e Dantas (2023), confirmam que os Xavante, em específico, tem uma relação de muita proximidade com a cidade de Barra do Garças, devido à proximidade com seus territórios e por ser uma cidade que consegue atender as principais necessidades desse povo, no que diz respeito a saúde, comércio e educação.

Através dos dados analisados na série histórica, foi possível perceber que as brechas abertas pela ação migratória dos estudantes indígenas Xavante para a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, iniciada há tantos anos, continua em movimento na escola, nas famílias, na cidade e nos territórios. Isso nos leva a necessidade urgente de pensar e mobilizar novas práticas pedagógicas e novas relações institucionais.

Essa presença atua de forma descolonizadora porque desafia os modelos tradicionais de ensino que está posto, questiona currículos eurocêntricos e obriga a escola a rever suas formas de ensinar e aprender, reconhecendo saberes, línguas, cosmologias e modos de vida historicamente marginalizados. Trata-se de um movimento potente que desloca a escola de sua zona de conforto, convocando-a a abrir-se para processos de adaptação cultural, escuta sensível e construção de práticas educativas que valorizem a diferença, fazendo com que a presença desses estudantes possa ser comemorada e evidenciada.

Uma escola que se insere nesse movimento, cria possibilidades de se colocar como um espaço de fronteira, nos termos de Bhabha (1998, p. 19), um entre-lugar, onde culturas se encontram, se chocam, mas também se (re)inventam. Essa fronteira, entretanto, não se constitui espontaneamente como espaço de diálogo: é preciso que a instituição escolar se reconheça como território intercultural, disposto a acolher as diferenças e a aprender com elas. Nesse sentido, a decolonialidade, como nos lembram Ferreira (2020;2024), Quijano (2005), Mignolo (2007) e Walsh (2009), se apresenta não apenas como referencial teórico, mas como horizonte ético-político que questiona e sugere às escolas que ainda se estruturam nos modelos coloniais a abrir suas portas para os saberes e as epistemologias indígenas e outras tantas culturas, presentes no contexto escolar urbano.

## Referências

ALMANAQUE socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação do índio Xavante na cidade de Barra do Garças – MT, alteridade irreduzível?* 2013. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Escola Estadual Irmã Diva Pimentel. Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2024. Barra do Garças-MT, 2024.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; CHUE, Sulyvan Uilson. Produções de sentidos: movimentos decoloniais na vivência do Programa Institucionalizado de Iniciação à Docência. *Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA*, Juara, v. 7, n. 2, p. 63-73, jul. 2020. DOI: 10.30681/relva.v7i2.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 20 ago. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005

SANTOS, Maria. O movimento migratório de estudantes indígenas para a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, no município de Barra do Garças-MT: expectativas, encontros e desencontros entre culturas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2025.

SILVA, Adailton Alves da. *A organização espacial A'uwẽ-Xavante: um olhar qualitativo sobre o espaço*. 2006. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, Adailton Alves da. *Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do danhono: por dentro do octógono sociocultural A'uwẽ/Xavante*. Rio Claro, 2013. Manuscrito.

TOBIAS, R., Cabral Cidade, F. ., Correia Souza, L. ., Costa Rosa Farias de Lima, M. C. R. F. de L., Rodrigues dos Santos, G. ., & Mata, L. M. da. (2023). Direito à cidade para povos

indígenas na perspectiva do direito à saúde: uma revisão integrativa. *arq.Urb*, (38), 31–41.  
<https://doi.org/10.37916/arq.urb.vi38.679>

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.



## ESCOLA, ALDEIA E TERRITÓRIO: APRENDIZAGENS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Mônica TAFFAREL

(Programa de Pós-graduação em Educação Matemática/UFMS). E-mail: mtaffarel2013@gmail.com

Thiago Donda RODRIGUES

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática/UFMS). E-mail: thiago.rodrigues@ufms

### Resumo

Este trabalho é um estudo de doutorado em andamento que busca compreender os saberes, fazeres, vivências, convivências e transcendências do povo Rikbaktsa. A pesquisa adota uma perspectiva cartográfica fundamentada em Gilles Deleuze e Félix Guattari. Mergulhar nos afetos que nos atravessam, produzindo singularidades em colaboração com os indígenas e explorando outros modos de pensar seus saberes e práticas, é nosso desejo e nos move para esse lugar. Adentrar os espaços da aldeia abre um território de oportunidades e aprendizagens, no qual a escola emerge como um ambiente privilegiado para observar diferentes formas de conhecimento e compreender as metodologias próprias dessa comunidade.

Palavras-chave: Conhecimento. Etnomatemática. Rizoma.

### 1 Introdução

Ao nos lançarmos na aventura de ser pesquisador é iniciar uma jornada árdua, que requer disponibilidade, concentração, discernimento e muitos estudos. Quando essa aventura se dá em conjunto com uma comunidade indígena, nossa atenção se intensifica e nosso olhar escapa para outros horizontes.

Vamos nos embrenhar nos caminhos que constituem a trajetória da comunidade, seja pela lama, pela poeira, pelos rios, e nesse sentido, ao imergir nessa travessia, não sairemos da mesma forma que entramos, “pois a nossa incompletude nos expõe e nos faz vulneráveis às interpretações de diferentes naturezas” (Silva, Severino Filho, 2025, p. 206).

Dessa forma, esse texto traz uma abordagem sobre a importância da “escola” na comunidade indígena Rikbaktsa na versão dos professores e como ela é observada pela família no ambiente da aldeia, além de revelar alguns aspectos da metodologia trabalhada junto as crianças com foco nos processos de produção de saberes e conhecimentos com possíveis situações para serem pensadas no campo da Educação Etnomatemática.

Nossa pesquisa, em andamento no nível de doutorado, tem como objetivo principal compreender a vivência, a convivência e a transcendência dos saberes e fazeres do povo Rikbaktsa. Através de uma aventura cartográfica, buscamos experienciar momentos junto à

comunidade em um gesto de escuta atenta do mundo em sua complexidade. Propomos um olhar que capture os afetos como se fosse a primeira vez, permitindo que os acontecimentos nos interpelem e nos surpreendam. Trata-se, portanto, de acolher o inesperado como parte fundamental do processo de produção de conhecimento.

Em Mato Grosso há aproximadamente 47 etnias habitando territórios em diversas partes do estado. O povo Rikbaktsa faz parte de uma dessas comunidades indígenas, que habitam a região da bacia do Rio Juruena, no noroeste do Estado em duas Terras Indígenas (TI) vizinhas – TI Erikpatsa e TI Japuira e um terceira TI mais ao norte, na margem esquerda do Rio Juruena – TI Escondido (Taffarel, 2018).

O povo Rikbaktsa são conhecidos por canoeiros, determinação atribuída pelos seringueiros quando tiveram contato com os indígenas, referente a exímia habilidade de construir canoas de um pau só. E por orelhas de pau, pois costumavam usar batoques<sup>1</sup> nas orelhas. Contudo, eles costumam dizer que Rikbaktsa significa “gente guerreira”, ou seja, “nosso nome Rikbaktsa significa gente guerreira, pois a vida toda nós sempre lutamos pelo nosso lugar, pelas nossas matas, pelos nossos rios e por nossos animais, porque entendemos que juntos somos um só corpo (Jairo Wyis Rikbakta<sup>2</sup>).

**Figura 1: Batoques na orelha.**



Fonte: Taffarel, 2018.

**Figura 2: Canoa de um pau só.**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aTLUaG4TqTc>

A organização social é formada por duas metades, o clã da Arara Cabeçada (Hazobiktsa) e Arara Amarela (Makwaratsa), que se organizam em clãs menores, sendo que as mães não têm ligação nessa organização, somente os pais (Lobato, 2020).

<sup>1</sup>Adorno em forma de disco ou botão, feito de madeira leve e provido ou não de pependentes, que se prende a um furo na orelha; usado por indígenas brasileiros, especialmente os de língua Jê.

<sup>2</sup>Depoimento de Jairo Wyis Rikbakta, em 2019.

De acordo com alguns autores, o povo Rikbaktsa é bilingue e o tronco linguístico Macro-jê, pertencente a uma língua isolada identificada como o mesmo nome do povo. Hoje quem fala a língua materna são os anciãos, uma parte dos adultos falam a língua materna e o português, e a maioria dos jovens e crianças se comunicam especificamente pelo português (Lobato, 2020).

Essa reflexão sobre a língua é uma preocupação compartilhada pelos anciãos e professores. Eles enxergam na escola um meio de ressignificar a língua materna e de potencializar seu ensino entre crianças e jovens. O objetivo final é que as novas gerações aprendam a falar o idioma, impedindo que a língua materna caia no esquecimento.

## 2 Cartografar espaços, viver afetos

Os encontros ocorrem de formas diversas: às vezes são esperados, outras vezes, inesperados. É nesses momentos que algo significativo emerge — algo que pode ser bom, ruim ou sequer se encaixar nessas categorias. Eles simplesmente acontecem, ficam pairando em nossa memória e em nossa percepção, incitando-nos a produzir significados. Cartografar, assim, é deixar-se afetar pelos encontros e desencontros e, a partir deles, criar.

A cartografia não se insere um método de pesquisar ou uma forma de produzir dados, mais sim de acompanhar processos, compor com o território, com os afetos e produzir singularidades, “não indica qual é o procedimento de produção de dados deve ser usado, podendo ser escolhido, a qualquer momento, o que for mais adequado ao contexto do que está sendo pesquisado” (Rodrigues, 2024, p. 7).

Ter a companhia da cartografia nesse processo de encontros com o povo Rikbaktsa é uma possibilidade de mapear múltiplas entradas e saídas, deixar que os processos se formem e transformem nos espaços e tempos dessa comunidade.

[...] traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, leste a oeste ou diagonal (Deleuze; Guattari, 1990, p.1)

Embrenhados nessas experiências, compondo com os ambientes, produzindo afetos em um processo rizomático<sup>3</sup>, nos valem da cartografia como um possível caminho metodológico para um desmanchamento e formação de outros mundos, e nos permita ter acesso aos processos das experiências vivenciadas junto ao povo Rikbaktsa.

---

<sup>3</sup> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (Deleuze; Guattari, 1995, p. 4)

Nos cabe dizer como a cartografia nos foi apresentada para o presente nesse trabalho, ou melhor dizendo, como pensamos junto aos autores que a formularam. É um modo ou método desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (Deleuze e Guattari, 1995; Guattari, 1986), que nos faz pensar no estudo da subjetividade, isso acontece no processo que se faz no acompanhamento dos movimentos.

Dessa forma, a cartografia

[...] visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. A cartografia é sempre um método ad hoc (Kastrup, 2009, p. 32).

Guiados pelo objetivo de acompanhar processos e mergulhar nos afetos da comunidade Rikbaktsa, nosso trabalho de campo iniciou-se em meados de abril de 2024. A pesquisa foi apresentada à comunidade nessa ocasião e, desde então, tem sido conduzida por meio de visitas constantes. Trata-se de um estudo em andamento, cuja conclusão está prevista para o segundo semestre de 2026.

O foco dessas visitas reside na busca pelos afetos e pelos atravessamentos — por aquilo que escapa aos nossos olhares, sentidos e emoções. Não há uma direção exata ou linear a ser seguida, mas sim um constante "sentir": permitir que nosso corpo vibre com as situações que acontecem ou que deixam de acontecer. Foi nesse estado de abertura sensível, conversando com os professores da comunidade e observando como as escolas integram o corpo da aldeia, que nossa pergunta de pesquisa emergiu, dando origem a esta discussão: Qual a importância da escola dentro da aldeia? E assim, as respostas começaram a se revelar de maneira espontâneas e descritas nesse cenário.

As visitas ocorreram em diferentes datas e locais, sempre em companhia de pessoas da comunidade e com os professores indígenas. No dia 10 de dezembro de 2024, estivemos na Aldeia Barranco Vermelho com o professor Paulo Henrique Martinho Skiripi Nambiquara, conhecido na comunidade como "Professor Paulinho". Em 18 de dezembro do mesmo ano, encontramos-nos com o professor João Saputai na Aldeia Velha. Por fim, no dia 25 de fevereiro de 2025, realizamos uma visita à Aldeia Curva com o professor Juarez Paimy.

Esses encontros revelam a dinâmica da organização da comunidade indígena Rikbaktsa e a importância de olharmos a pedagogia indígena de um viés mais qualitativo, em que respeitar os tempos e espaços é aprendizagem, um ritual, uma dança, a confecção de um artesanato, uma aula de campo ou simplesmente deslumbrar a natureza que está a sua volta, é produzir

conhecimento e garantir que a escola dentro dos espaços das aldeias desenvolva sua educação específica, intercultural e bilíngue.

### 3 Aprendizagens além da sala de aula

Os diversos espaços da aldeia constituem-se aprendizagens, a roda de conversa, as brincadeiras durante os finais de tarde, a observação da confecção de um artesanato, tomar banho no rio, isso é construção do conhecimento.

A Pedagogia Rikbaktsa, portanto, se configura num sistema transdisciplinar que compreende o aprendiz numa constante interação entre atividade prática, a natureza e seu meio social produzindo os instrumentos necessários à realização do trabalho de forma que gera autonomia (Lobato, 2020, p. 20).

Talvez não compreendamos a maneira como a metodologia das aulas na comunidade indígena seja organizada, pelos nossos olhos europeizados ou pela postura de educador que nos tornamos, contudo, as aprendizagens acontecem e os estudantes desenvolvem seus conhecimentos de acordo com suas especificidades.

A escola na comunidade indígena não é somente uma forma de organizar os espaços, mas sim de propor uma formação que possa contribuir para que os jovens sejam agentes críticos e conheçam seus direitos e deveres perante a sociedade não indígena e que prevaleça em suas unidades escolares as práticas socioculturais e econômicas, processos próprios de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os professores em seus depoimentos evidenciam o papel fundamental das escolas em suas aldeias, e revelam seus modos próprios de metodologias e práticas junto as crianças e adolescentes, observando que o ensinar e o aprender se estruturam a partir da cultura de toda a vida do estudante.

**EXCERTO 1:** A importância da escola dentro da aldeia é porque os nossos filhos, os filhos deles, fica já próxima da família mesmo, né. Então vai, sai da casa, vai para escola, estuda, volta, né. Sempre está pertinho da família. Agora, fora da aldeia para outra escola não indígena, fica muito, muito ruim para eles porque não sabe o que que está acontecendo com os filhos deles e fica muito preocupado com os filhos (Depoimento professor João Saputai, Aldeia Velha, 2024).

**EXCERTO 2:** A importância da escola na aldeia eu acho que é fundamental por causa que nós estamos nesse mundo integrado, nesse mundo moderno, entre aspas, que eu costumo chamar. Por quê? Nós temos que mostrar os dois lados da moeda, o lado da nossa origem, da nossa tradição, a nossa língua, e o lado do desenvolvimento da tecnologia, do avanço tecnológico para nossa escola. Então, essa escola, hoje nós não temos só memória, é oral, é

verbal, falado. Nós temos a memória escrita e por meio da escola, nós temos tecnologia que nos contribui (Depoimento professor Paulinho, Aldeia Barranco Vermelho, 2024).

**EXCERTO 3:** A importância da escola na comunidade é para que a gente ou a escola possa ensinar alunos. Cidadãos críticos, mas também construtivos. Cidadãos indígenas. Da naturalidade dele. Ele nunca vai deixar de ser um indígena, como um Paulista, entendeu. Ou lá de Rondônia. Ele vai ser sempre índio, né? Ele não vai ser um japonês, sabe? Ele vai ser índio. Para que? Para ele lá no futuro, assumir a vaga do professor, um cacique, um agente de enfermagem, ou outras áreas que nós necessitamos (Depoimento professor Juarez, Aldeia Curva, 2025).

Pensando nessas narrativas, temos que a educação indígena é concebida pelos povos indígenas como um processo formativo que visa desenvolver indivíduos com identidade própria e autonomia para atuar em sua comunidade. Essa perspectiva educacional valoriza as particularidades de cada pessoa, respeitando suas diferentes etapas de desenvolvimento e necessidades vitais, essenciais para sua existência e perpetuidade cultural.

Ao mesmo tempo, eles têm a preocupação com o mundo exterior a aldeia, e como qualquer outra comunidade, os avanços tecnológicos chegaram, fazem parte do universo como um todo e isso deve ser ponto de discussão e aprendizagens, pois reflete dentro da aldeia, os jovens estão buscando compreender essas novas ferramentas.

A fala do professor João não descreve um espaço geográfico neutro, mais um território existencial, marcado por afetos, um lugar de circulação contínua, de proximidade, onde o movimento da criança da casa para a escola é seguro, previsível e afetivamente sustentável.

Com relação a escola fora da aldeia, seu posicionamento visa dizer que é um território onde "não sabe o que está acontecendo", gerando o afeto negativo da preocupação. A escola na aldeia, portanto, funciona como uma forma de captura positiva, que territorializa os saberes externos dentro de um ambiente seguro e familiar, evitando a fuga desterritorializante e perigosa que a escola externa representa (Deleuze; Guattari, 1995).

A fala do professor Paulinho transmite o princípio fundamental da educação escolar indígena que deve ser diferenciada e intercultural, em que esse espaço é o lugar em que se deve mostrar os dois lados da moeda, "o lado da nossa origem, da nossa tradição, a nossa língua, e o lado do desenvolvimento da tecnologia, do avanço tecnológico para nossa escola", propondo uma interculturalidade crítica. Ao mesmo tempo, chama a atenção para falas coloniais em que os indígenas estão congelados no tempo, afirma que seu povo tem a capacidade de um "devir-tecnológico" sem deixar de lado o seu "devir-tradicional" (Deleuze; Guattari, 1995). A tecnologia está para ser utilizada e não é uma ameaça para os povos indígenas, mas uma nova ferramenta para uma luta política, para que possam negociar com ela de forma mais equilibrada, fortalecendo sua autonomia.

O depoimento do professor Juarez, talvez seja o mais incisivo do ponto de vista político, pois define com precisão o objetivo da escola como formação do cidadão indígena, uma pessoa seja ela de qualquer natureza será sempre aquela natureza, ou seja, "ele vai ser sempre índio", um sujeito que será formado pelos méritos da educação e tende a voltar para sua comunidade mantendo uma postura crítica e construtiva. Insistir na fala de "ser sempre índio", é um ato de resistência contra a lógica assimilacionista que durante séculos tentou apagar identidades.

A essência que trazem essas narrativas está no contexto que ensinar não significa somente os componentes curriculares, é trazer a aprendizagem de seus padrões artísticos, na organização da aldeia, formar profissionais indígenas, tais como professores, agentes de saúde, enfermeiros, advogados etc., que dominem os conhecimentos para gerir projetos, cuidar da saúde da comunidade e negociar com o Estado.

Nesse sentido, narrativas sobre a importância da escola dentro das comunidades indígenas Rikbaktsa é um modo de compreender os espaços do não indígena e assim, lutar por seus direitos e por melhores condições de vida nos espaços das aldeias.

**EXCERTO 1:** Então a importância da escola hoje é trazer todos os conhecimentos originários para dentro da sala de aula, nunca deixando aquilo que é o nosso alicerce da cultura tradicional, alicerce linguístico, tradicional, cultural, socioeconômico e sustentável, tudo isso trazer para dentro da escola. Mas pra explicar de uma forma mais nítida, com veracidade, como cálculo, volume, área, escrita. Tudo aquilo que a gente já fazia antes, mas sem precisar da escrita, era tudo na memória. Hoje nós precisamos trazer, mostrar pro aluno qual é a medida de uma canoa, largura de uma canoa, como é que ela é, por que a frente dela tem que ser menor ou maior ou a dianteira dela, largura, o comportamento do peixe que vai levar dentro daquela embarcação, daquela canoa, até onde ela pode ir, o tempo de trabalho, a facilidade. Antes se fazia com o fogo, hoje temos motosserra, temos machado, temos lima. Sabe? Então, tem que trazer esse conhecimento tradicional para ficar registrado na escola, mas hoje escrito (Depoimento professor Paulinho, Aldeia Barranco Vermelho, 2024).

**EXCERTO 2:** Graças a Deus, hoje a gente conseguiu avançar bastante, né. Nós já temos, o próprio filho do professor colega meu, ele formou em advocacia, nós já temos, um Rikbaktsa advogado, que você sabe, né. E nós temos outros no caminho também. E assim nós estamos levando nossos alunos nos cursos que a gente tem necessidade, que ele se forme para quando formar, voltar e atuar junto do seu povo, cuidar do seu povo, orientar seu povo e assim vai indo (Depoimento professor Juarez, Aldeia Curva, 2025).

Esses depoimentos trazem a necessidade de trabalhar a cultura do povo juntamente com os conhecimentos da escola do não indígena. Antes, a aprendizagem se dava por meio da oralidade e da observação, em que as crianças acompanhavam os adultos, observando e escutando durante momentos de trabalho, como a confecção de artesanatos, a pesca, a produção da canoa. Atualmente, a aprendizagem incorporou outras ferramentas dentre as quais a escrita, que permite registrar como essas atividades são desenvolvidas. Essa mudança é explicitada na

fala do professor Paulinho, quando diz que há a necessidade de explicar aos estudantes todo o processo da construção da canoa.

Dessa forma, essas narrativas oferecem um rico panorama das tensões, estratégias e esperanças presentes na educação escolar indígena atualmente, eles não falam apenas de pedagogia, mas de um projeto político e cultural de sobrevivência e futuro.

Nesse sentido, a educação escolar indígena ministrada pelo povo Rikbaktsa e corroborada nas palavras dos professores Paulinho e Juarez, refletem uma educação rizomática, conectando-se horizontalmente com a vida, a cultura e o ambiente, diferentemente de uma educação arborescente, a qual exige uma postura estruturada, com seus modos delimitados. De acordo com Rodrigues (2024, p. 4) “... arborescente é um sistema baseado na estrutura, que se desenvolve a partir de um núcleo, organizado dentro de uma lógica bem delimitada e seus galhos são sempre da mesma natureza. Já o rizoma, é um sistema difuso, sem núcleo com linhas de várias naturezas”.

O exemplo sobre a canoa é fantástico, ao trazer o conhecimento da geometria, não associa a um conceito abstrato, mais sim, a uma geometria que envolve afetos, moldada pelo comportamento do peixe, pelo tempo de trabalho, pela facilidade, pelo conhecimento indígena. Podemos dizer que se trata de uma cartografia de um agenciamento, a canoa é um componente de agenciamento maior que incorpora o rio, o pescador, o peixe, as ferramentas, e isso tudo inclui uma matemática rizomática, que conecta a vida horizontalmente com a cultura e com o ambiente.

Ao falar sobre a orientação aos estudantes indígenas de buscarem formações acadêmicas para no futuro contribuir com a comunidade, é um ato estratégico de criar uma ferramenta de luta dentro do próprio aparato do Estado, em que a educação não é para uma mobilidade individual, mas para um fortalecimento coletivo. Dessa forma, o povo Rikbaktsa está mapeando esse território até um tanto hostil, aprendendo suas regras e criando especialistas para poder usar na defesa de seu território físico e cultural.

Os dois depoimentos se complementam, ambos estão mapeando ativamente seu próprio território existencial, conectando-se estrategicamente com as ferramentas dispostas pelos órgãos do Estado, mas sempre com o objetivo final de preservar e fortalecer a diferença e a autonomia de seu povo.

Essas narrativas revelam e nos fazem refletir sobre situações que envolvem consciência política e pedagógica. Um exemplo disso é a luta de Paulinho contra o epistemicídio, que ele trava ao trazer os saberes Rikbaktsa para a escola. Dessa forma, ele busca transformar um instrumento de homogeneização em um espaço de fortalecimento identitário e de produção de conhecimento cultural, como demonstra a construção da canoa.

O professor Juarez tem uma preocupação com a luta de poder perante os órgãos nacionais. Ele compreende que a sobrevivência do povo Rikbaktsa exige um entendimento sobre as ferramentas desse mundo moderno, como o ingresso a universidade. Esse conhecimento é crucial para que possam permanecer e lutar por seus direitos e, principalmente, por seus territórios.

#### 4 Considerações finais

Não temos a intenção de finalizar esse texto com algumas palavras, mas de trazer algumas provocações acerca da educação escolar indígena e propor que sejam voltados olhares mais humanistas para essa modalidade, a fim de garantir uma educação diferenciada e intercultural.

Hoje temos, segundo o Censo Demográfico de 2022, no estado de Mato Grosso um contingente de aproximadamente 58.321 pessoas indígenas, representando 1,59% da população do estado. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário-MT, de 2019, há 47 povos habitando 78 Terras Indígenas. Um cenário numérico, diverso e sociocultural, que exige atenção, financiamento e sobretudo, respeito.

Cada povo tem seu modo próprio de viver e conviver, saberes e conhecimentos específicos e perante os números apresentados sobre a população indígena no Estado de Mato Grosso, percebe-se quão grande é o desafio de atender as demandas em compreender as diferentes epistemologias, pedagogias e concepções de vida e educação de cada um desses povos que habitam nosso estado.

A escola, na visão dos professores Paulinho, João e Juarez, certo de que não há somente eles na comunidade como um todo, contudo são as narrativas que constituíram esse trabalho, não é para deixar de ser indígena, mas para potencializar o que já se é, fornecendo as ferramentas para que a comunidade continue a se autogerir e a florescer em um mundo contemporâneo.

Esses depoimentos nos transmitem uma cartografia de afetos, sentimentos, emoções sobre um modelo de escola, um território seguro que protege e nutre afetivamente suas crianças, opera

sem complexo de inferioridade, articulando saberes tradicionais e conhecimentos não-indígenas de forma crítica e estratégica, educação intercultural, sendo uma ferramenta potente para formar sujeitos com identidade forte e perpetuando seus modos de vida e projetando-se para o futuro.

## Referências

BRASIL-IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico do ano 2022*. Rio de Janeiro, 2023.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LOBATO, Elani dos Anjos. *A etnomatemática como elo entre a pedagogia Rikbaktsa e o espaço escolar*. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus Dep. Est. Renê Barbour de Barra do Bugres/MT.

TAFFAREL, Mônica. *Sistema de contagem e os marcadores de tempo do povo Rikbaktsa*. 2018. 250f. Dissertação (Mestrado em e Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus Dep. Est. Renê Barbour de Barra do Bugres/MT.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUES, Thiago Donda. *Uma banca a beira mar: problematizações sobre Educação Matemática*. Bolema. Rio Claro (SP), v.38, 2024.

SILVA, Adailton Alves; SEVERINO FILHO, João. Divisão, trocas e partilhas: alteridades praticadas por povos culturalmente distintos. *Identidade!* v. 30, n. 1, p. 205–222, 2025.



## IMAGENS DO INVISÍVEL: A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO IMAGINÁRIO ESTUDANTIL.

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Jair Pereira da CRUZ

(Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Unemat). E-mail: Jair.cruz@unemat.br

José Wilson Pires de CARVALHO

(Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/UNEMAT). E-mail: jwilsonc@unemat.br

### Resumo

Pesquisa desenvolvida em uma escola pública de Mato Grosso, com uma turma de 9º ano. A atividade proposta consistiu na escrita de cartas aos povos indígenas como estratégia pedagógica. O objetivo foi conhecer os conhecimentos dos estudantes sobre os povos indígenas e o papel da escola na valorização da diversidade étnico-cultural. A pesquisa qualitativa com análise de conteúdo das cartas revelou tanto visões estereotipadas quanto indícios de sensibilização. O estudo destaca a importância de práticas que promovam o reconhecimento de saberes marginalizados.

**Palavras – chave:** Indígenas. não indígenas. etnomatemática.

### 1 Introdução

A presença da temática indígena no currículo da educação básica brasileira é uma exigência legal e ética estabelecida pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. No entanto, ainda são recorrentes nas escolas, práticas pedagógicas que reforçam estereótipos ou invisibilizam os saberes e modos de vida dos povos originários. Considerando esse cenário, este artigo apresenta reflexões iniciais de uma investigação desenvolvida em uma escola pública estadual de Mato Grosso, envolvendo uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como proposta a realização de uma atividade pedagógica centrada na escrita de cartas endereçadas aos povos indígenas, com o intuito de provocar o diálogo simbólico, a escuta sensível e a ressignificação de percepções.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como os estudantes constroem seus saberes sobre os povos indígenas, e como a escola contribui, ou falha na promoção de uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Fundamentado na concepção de Santos (2007) sobre o pensamento ocidental que divide o humano do sub-humano, e na crítica de Krenak (2018, p.1) “A ideia da natureza separada dos sujeitos coletivos é resultado dessa violência colonial abissal como um desequilíbrio ecológico”. sobre

a rejeição histórica dos saberes marginalizados. Analisa-se essas cartas como expressão das ideias, sentimentos e representações juvenis acerca da identidade indígena, por meio da pesquisa qualitativa e análise de conteúdo.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo identificar os conhecimentos dos estudantes sobre os povos indígenas, a partir das cartas escritas durante a proposta pedagógica interdisciplinar. A questão de pesquisa: Que percepções os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental têm sobre os povos indígenas, a partir da escrita de cartas em uma atividade pedagógica? A partir dessa pergunta, refletimos sobre os desafios e possibilidades da inserção efetiva da temática indígena no cotidiano escolar, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos na construção de sentidos e saberes.

## **2. O Currículo Escolar e a Diversidade Cultural: a escola básica e os indígenas.**

Iniciamos essa sessão chamando a atenção para a Lei 11.645/2008, que representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras ao estabelecerem, de forma clara, a necessidade de integrar ao currículo escolar o estudo da história, cultura afro-brasileira e indígena. Eles reafirmam o compromisso do Estado com uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial do país, rompendo com uma narrativa histórica tradicionalmente eurocêntrica e excludente.

Deste modo, Brasil (2008, s/p) o §1º reforça a importância de resgatar as contribuições dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira, reconhecendo seus papéis nos âmbitos social, econômico e político. Ao propor o estudo da história da África, da luta dos negros e dos povos indígenas, e de suas culturas, o dispositivo amplia a compreensão de Brasil como uma nação pluricultural, cuja identidade foi construída a partir do encontro, muitas vezes forçado e desigual, entre diferentes povos. Esse trabalho deve ser transversal em todo currículo.

No entanto, a implementação efetiva dessa lei ainda enfrenta desafios, como a falta de formação específica para professores, a escassez de materiais didáticos adequados e o preconceito estrutural ainda presente na sociedade e, por vezes, nas próprias instituições escolares. Por isso, ações pedagógicas como a proposta de escrever cartas aos povos indígenas, analisada neste artigo, são estratégias importantes para dar concretude à legislação e contribuir para a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Deste modo, é fundamental o compartilhamento de conhecimentos, sem inferiorizar um em detrimento do outro. Para D'Ambrosio (2023, p.20), “As distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado”. Essa citação destaca que a cultura é formada tanto pelas práticas (maneiras de fazer) quanto pelos saberes (maneiras de pensar), e que ambos são construídos coletivamente. Isso significa que os conhecimentos e comportamentos de um grupo não são isolados, mas fazem parte de um sistema compartilhado, que orienta a convivência, os valores e as formas de expressão. No contexto escolar, reconhecer essas diferentes formas de saber e fazer, é essencial para promover o respeito à diversidade cultural, especialmente em relação aos povos indígenas e suas tradições.

De acordo com Sacristan (2008, p.26), “O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e na escola”. O autor ressalta que o currículo não é neutro ou apenas um conjunto de conteúdos, mas sim um espaço de encontro entre diversas práticas, saberes e experiências. Ele influencia diretamente a forma como o ensino acontece, moldando a prática pedagógica nas aulas e no cotidiano escolar. Portanto, discutir temas como a cultura indígena no currículo é fundamental para transformar as relações de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais crítica, inclusiva e plural.

Enquanto isso, Mckernan (2009, p. 27), destaca que, “Cada sociedade instala escolas a fim de introduzir os alunos na cultura, ou seja, no modo de ser da sociedade”. A autor aponta que a escola tem um papel central na transmissão da cultura de uma sociedade, formando os alunos segundo seus valores, saberes e modos de vida. Isso reforça a importância da educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, incluindo a história e os conhecimentos dos povos indígenas, para que todos se sintam representados no processo educativo e mais do que isso, que nenhuma cultura possa se sobrepor a outra.

### 3. Metodologia

Pesquisa com abordagem de cunho qualitativo, de caráter exploratório e interpretativo, fundamentada na análise de produções de cartas dos estudantes. De acordo com Cardano (2017) a pesquisa qualitativa é uma abordagem que se dedica a investigar os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. A pesquisa foi realizada em uma escola

pública estadual localizada no estado de Mato Grosso, envolvendo uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

As cartas produzidas foram coletadas com autorização prévia da escola e dos alunos, preservando o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Em seguida, foram organizadas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016, p. 46),

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Com essa análise busca-se identificar temáticas que evidenciam percepções, estereótipos, curiosidades, sentimentos e conhecimentos prévios dos estudantes sobre os povos indígenas. Essa metodologia possibilita compreender não apenas o imaginário social construído em torno dos indígenas, mas também os efeitos de práticas pedagógicas que promovem o diálogo intercultural no espaço escolar.

Foram inicialmente produzidas 27 cartas pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da leitura flutuante, etapa inicial da análise de conteúdo conforme os pressupostos de Bardin (2011), foram excluídas 17 cartas por não atenderem aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Dessa forma, o corpus final da pesquisa ficou composto por 10 cartas.

Na segunda etapa, conforme as diretrizes da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011), procedeu-se à exploração do material empírico com vistas à categorização. Os textos das cartas foram segmentados em unidades de registro, que, por sua vez, foram agrupadas tematicamente em abordagens iniciais, intermediárias e finais, resultando nas seguintes abordagens: I Concepções culturais e sentimentos dos estudantes sobre os povos indígenas e das desigualdades e da luta dos povos indígenas por direitos e reconhecimento e II Valorização da diversidade cultural e educação.

#### **4. Análise e discussão dos Dados**

##### **4.1 - Abordagem I – Concepções culturais e sentimentos sobre os povos indígenas.**

A primeira abordagem, intitulada Concepções e sentimentos sobre os povos indígenas, reúne conteúdos que expressam percepções, impressões e afetos manifestados pelos alunos em relação aos povos originários. Para fins de organização e análise dos dados, as cartas foram codificadas com as siglas CF, numa numeração sequencial (CF1, CF2, ..., CF10).

Os trechos extraídos das cartas revelam uma diversidade de concepções, sentimentos e níveis de conhecimento dos estudantes em relação aos povos indígenas. De modo geral, observa-se uma combinação entre curiosidade, desconhecimento, afetividade e respeito, o que aponta para a presença tanto de representações sociais cristalizadas quanto de esforços pessoais de aproximação e valorização cultural dos povos originários. Para D'Ambrosio (2023, p. 73) “Os grandes problemas que a humanidade enfrenta estão situados nas relações [lados] entre indivíduo, outro(s)/ e natureza [vértices]. O equilíbrio e a harmonização dessas relações constituem uma ética maior, que chamo ética da diversidade”. O autor destaca que os grandes problemas da humanidade nascem do desequilíbrio nas relações entre o indivíduo, o outro e a natureza. A “ética da diversidade” propõe harmonizar essas relações por meio do respeito, do reconhecimento das diferenças e da convivência sustentável.

Na sua condição de criança/adolescência eles se preocuparam com a forma que as crianças vivem na aldeia, CF1 “Prezadas, crianças indígenas o que fazem para passar o tempo? Quais as suas brincadeiras”. Na cabeça do não indígena a vida na aldeia parece monótona, talvez pela falta de alguns elementos de lazer que tem nos centros urbanos. De acordo com Silva e Mampuche (2021, p.107) os indígenas “[...] sempre tiveram seus próprios saberes e fazeres adquiridos com os ancestrais e com a interação e observação do ambiente onde vivem e convivem”. Porém, os não indígenas sempre buscaram transportá-los para o mundo do homem branco, desrespeitando a sua condição cultural.

“Como eram seus antepassados? Sua etnia vive a muito tempo ou não? Como vocês descobriram as armas de caça” esses são questionamentos de CF2, que já demonstra um pouco de conhecimento sobre a cultura indígena e volta o olhar sobre os antepassados, a etnia, armas e a sobrevivência por meio da caça. Aprofundar essas questões podem ajudar os estudantes a perceberem as especificidades dos povos indígenas, sua relação com a natureza e ainda sua concepção de vida social. Silva e Costa (2018, p. 37) destacam que, “Os saberes do patrimônio imaterial são transmitidos de geração em geração e estão em constante recriação [...]”. Esses saberes geram identidades e balizam a vida dos povos da floresta. Sendo assim, é um tema que necessita ser aprofundado com estudantes não indígenas na escola, para que a partir dessa consciência possam entender os significados do patrimônio imaterial para os indígenas.

Os estudantes também demonstraram curiosidade sobre a beleza feminina, como o caso de CF3 “Eu queria saber como as mulheres cuidam do cabelo é com óleo de rícino? A mãe da minha avó é descendente de indígenas ela me deu várias dicas de como se cuida do corpo e achei muito legal”. O trecho demonstra um pré-contato com a cultura indígena e uma admiração no cuidado do corpo e do cabelo das mulheres, de acordo com Rodrigues (2017, p.56) Ainda

podemos verificar que nas sociedades indígenas o saber tradicional é como um presente que é dado a quem quer se tornar um indivíduo pleno dentro da cultura de seu povo”. Neste aspecto, todas as questões levantadas pelos estudantes, podem ser respondidas observando a cultura dos povos indígenas, a escola precisa estar atenta as inquietações dos discentes.

Os adolescentes também quiseram saber sobre a saúde dos indígenas, foi o caso de CF4, “Querida saber se vocês só usam remédios caseiros ou usam de farmácia também”? Esse discurso tem associação com a cultura, pois se volta para a valorização do tratamento, por meio das plantas medicinais, rezas e benzimentos. Por outro lado, desconsidera a evolução da medicina e na mudança cultural ocasionada pelo contato do indígena com o homem branco, que ocasionaram hábitos de vida que também trouxe outras doenças e outras formas de tratamento.

As cartas analisadas evidenciam um conhecimento limitado e, em muitos casos, estereotipado sobre os povos indígenas. Observa-se uma curiosidade que, embora revele intenção de aproximação, ainda é marcada por visões exóticas ou distorcidas, refletindo representações sociais construídas e perpetuadas pela mídia e pelo sistema educacional. Elementos culturais são frequentemente abordados de forma fragmentada, o que reforça uma compreensão parcial da diversidade e complexidade das culturas indígenas.

Por outro lado, também são identificadas manifestações de empatia, respeito e valorização, indicando esforços iniciais de reconhecimento da importância dos povos originários na construção da identidade nacional. Em alguns casos, há tentativas de estabelecer vínculos afetivos e interpessoais, o que aponta para a possibilidade de uma escuta mais sensível. Diante disso, constata-se a necessidade de ampliar e aprofundar o trabalho pedagógico com vistas à superação de estereótipos. Como afirma Castro (2019, p. 231), “conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido”, ou seja, exige-se empatia, envolvimento e abertura para compreender o outro em sua plenitude.

Assim, é um ato de aproximação e humanização do conhecimento. Sacristam (2008, p.111), destaca que, “O debate curricular é parte da justificação social, cultural e educativa da escolaridade obrigatória, completando e dando sentido à missão de custódia que a escolarização nas sociedades modernas inexoravelmente tem. A citação ressalta que o debate curricular legitima a função social, cultural e educativa da escola, dando sentido à sua responsabilidade formativa nas sociedades modernas. Por isso, a escola precisa incluir mais a diversidade em seu contexto. Para Santos (2007, p.8),

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza.

O autor tece críticas a ideia de progresso da modernidade ocidental. Em vez de superar o “estado de natureza” rumo à civilização, a modernidade produz uma separação radical, uma “linha abissal”, entre quem é reconhecido como parte da sociedade civil e quem é excluído dela. Povos indígenas, africanos, camponeses e outros grupos subalternizados são colocados do outro lado dessa linha e, assim, desconsiderados como sujeitos de conhecimento, direitos e história. O olhar hegemônico ocidental os invisibiliza, tratando suas existências como se não fossem legítimas ou sequer existentes dentro da lógica moderna.

Talvez falte aos estudantes a cosmovisão dos próprios indígenas sobre a humanidade, expressa por Krenak, (2009, p. 27) “O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta função de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos”. A citação critica uma sociedade que sufoca a vitalidade, os desejos e os sonhos das pessoas, propondo uma existência apática e controlada. Ao anunciar o "fim do mundo", alimenta o medo e a desistência, desestimulando a esperança e a potência de vida.

#### **4.3 – Abordagem II - Valorização da Diversidade Cultural e Educação.**

Esta abordagem reúne reflexões dos estudantes que evidenciam o reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e destacam a importância da escola na promoção de uma educação intercultural, capaz de valorizar saberes, combater clichês culturais e construir uma convivência mais respeitosa, étnica e inclusiva. Diante disso, vamos ver os excertos das cartas que demarcam as características da abordagem, CF5 “Gostaria de saber se vocês conseguiram passar suas tradições de geração em geração”? Os jovens indígenas respeitam os mais velhos e aprendem com eles? Já CF6 quis saber, “Vocês conseguiram salvar muitas tradições? Quais se perderam? Como é o ensino das tradições para as crianças? e CF7, “Qual a importância em preservar a cultura e a tradição para os povos indígenas”? CF8 “Como é bom saber que vocês também têm a chance de estudar”. CF9 “Que todas as crianças dessa aldeia possam ter uma infância maravilhosa, os adolescentes tenham uma adolescência perfeita, e que os adultos possam conseguir viver a vida deles” CF10 “Como vocês vão para a cidade próxima? Como vocês ganham dinheiro?” Esses discursos, estão ligados ao processo educacional-cultural da sociedade originária e segundo Cortês (2023, p.37), “O fenômeno educacional possibilita aos sujeitos que se compreendam no mundo com os outros. No diálogo entre as nossas experiências e as do outro encontramos o sentido das relações e das aprendizagens”.

Neste contexto a autora deixa claro que o processo educacional indígena é composto por elementos culturais, construído através do diálogo na compreensão do mundo e na relação

com os outros. Cortes (2023, p.38) ainda destaca que “Esse fenômeno reúne, dialogicamente, o ser humano e o mundo, seus significados, sentidos, existência e história” E, é desta forma, pelo diálogo, que as tradições são repassadas e as culturas preservadas, porém o contato com o não indígena e a invasão de seus territórios tem provocado dificuldades na preservação cultural e no diálogo entre as pessoas das aldeias, a própria escola dentro das comunidades tem se tornado um desafio para as lideranças indígenas. E o que destacam Silva e Mampuche (2021, p. 110), “Hoje, o tempo dos alunos está mais voltado com a preocupação com a presença na escola, esquecendo outros espaços de aprendizagem típicos da cultura [...]”. Conscientes de que preservar a cultura é uma forma de sobrevivência os povos indígenas lutam internamente e externamente para sua manutenção, não intacta, mas multiculturalizada por outros conceitos originados pelas vivências atuais.

Os excertos revelam um interesse genuíno dos estudantes em conhecer aspectos diversos da vida indígena, como cultura, tradições, ensino, meios de transporte, tecnologia e espiritualidade. As perguntas demonstram curiosidade sobre o cotidiano, valorização de elementos culturais como as danças, pinturas e rituais, e preocupações com questões sociais, como a preservação das tradições e os desafios enfrentados pelos povos indígenas. O não indígena reproduz o que está na base na colonização. Para Krenak (2009, p.41),

O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais – sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em forma de vida, que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade de muitos brasileiros – é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza.

Por isso, ao mesmo tempo, as declarações dos estudantes revelam desconhecimento ou visões preconcebidas, especialmente ao tratar os indígenas como "diferentes" ou distantes do mundo contemporâneo. Ainda assim, observa-se um movimento importante de valorização cultural e respeito, o que indica o potencial formativo dessas interações para a construção de uma educação intercultural que promova o reconhecimento da diversidade e a superação de preconceitos.

Por isso, as questões levantadas pelos estudantes, vagueiam entre os dois lados da linha abissal posta por Santos (2007) e demonstram: interesse pela preservação da memória e dos saberes ancestrais indígenas; reconhecimento da contribuição dos povos indígenas para a identidade nacional; preocupação com o acesso à educação e o cotidiano escolar nas aldeias;

curiosidade sobre a vida moderna nas aldeias, embora traga uma percepção que pode conter visões engessadas; empatia e solidariedade, ainda que superficial.

## 5. Considerações finais

A análise das cartas revelou que, embora ainda persistam representações estereotipadas sobre os povos indígenas, também emergem sinais de sensibilização e abertura ao diálogo intercultural. A proposta pedagógica mostrou-se potente para promover reflexões críticas sobre identidade, diversidade e respeito aos saberes originários. Fica claro que é necessário ampliar o diálogo simbólico entre diferentes saberes e culturas. Fica claro a importância da Lei nº. 11.645, no estreitamento dessas relações e na aproximação das culturas, para que os indígenas possam ser percebidos pelos não indígenas como protagonistas de sua história e serem respeitados por sua essencial cultural.

## 6. Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- VELOSO, Caetano. **Índio** [música]. In: VELOSO, Caetano. Outras palavras. Rio de Janeiro: Philips, 1981. Faixa 10.
- CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**. A contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. O que nos faz pensar, Rio de Janeiro, n. 18, p. 225–247, set. 2004.
- CÔRTEZ, Clelia Neri. **Educação Escolar Indígena: resistência ativa e diálogos interculturais**. Salvador: EDUFA, 2023.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 6.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1.Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ecologia política**. Ethnoscintia, [S. 1.], v. 3, n. 2 (Edição Especial), p. 1–2, 2018. DOI: 10.22276/ethnoscintia.v3i2.193.

MAMPUCHE, Edivaldo Lourival. SILVA, Adailton Alves da. Marcadores de Tempo do Povo Manoki. In: SILVA, Adailton Alves da. SEVERINO-FILHO, João. FERREIRA, Lucimar Luisa. **Etnomatemática: os múltiplos olhares para os saberes locais**. Editora Tangará, Unemat, 2021.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RODRIGUÊS, Wallace. **A concepção Indígena de “Beleza”**: O caso dos Apinayé e seus instrumentos musicais. Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 3 – 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3–46, out. 2007.

SILVA, Giovani José da. COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



## JOVENS (E) LIDERANÇAS XAKRIABÁ: A LUTA COMO APRENDIZADO

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho Completo**

Lucília da Glória Alves DIAS

(Docente da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT). E-mail: diaslucilia612@gmail.com

Lidianny Nascimento FONSECA

(Estudante de Pós-Graduação). E-mail: lidianny.fonseca@hotmail.com

### RESUMO

O povo indígena Xakriabá, em São João das Missões (MG), possui 11.000 indivíduos distribuídos em 33 aldeias. Mediante trabalho de campo e estudo bibliográfico, este artigo analisa o papel dos jovens na luta por direitos e sua relação com os anciãos. Desde 2013, os Grupos de Jovens formam lideranças que aprendem a aconselhar, ouvir os mais velhos e conectar-se com seres espirituais. A formação política mescla-se com educação cultural e universitária. Os anciãos veem os jovens como garantidores de direitos. A espiritualidade é fundamental para a luta xakriabá e o bem viver dentro e fora do território tradicional.

**Palavras-chave:** Xakriabá. Jovens. Aprendizado.

### 1 Introdução

No Handbook of South American Indians (1946), os Shacriabá são definidos por Lowie como filiados ao tronco linguístico Ge, subdivisão Akwen. São relacionados aos Xavante e aos Xerente, por Aryon Dall'igna Rodrigues em Línguas Brasileiras (1986), e classificados por Julio Cesar Melatti (1993) como pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, Família Jê, língua Akuên, os dialetos Xerente, Xavante e Xakriabá. Como dizem os Xakriabá contemporâneos, durante muito tempo, por causa de perseguições da Igreja, da polícia e de fazendeiros, eles foram obrigados a parar de falar seu dialeto. Hoje em dia, no cotidiano, eles falam o português e estão vivendo um processo de retomada e reaprendizado do Akwen no contexto escolar, como chama a atenção Manoel Antônio Xakriabá em sua monografia intitulada “A única herança que um índio deixa para outro índio é a luta: a história da língua akwen do Povo Xakriabá” (2018).

Quanto ao território de origem dos Xakriabá, existem fontes históricas que informam que eles foram deslocados por bandeirantes no final do século XVIII de Pernambuco, das proximidades do Rio Preto, para a região do Triângulo em Minas Gerais. Outras fontes consideram que estes se movimentavam em terras que ficavam entre o alto e médio Tocantins e a margem esquerda do São Francisco, abrangendo as províncias da Bahia, Piauí, Minas

Gerais e Goiás. Em Minas Gerais, Curt Nimuendajú (1981) os localiza no século XVIII habitando a região norte, entre os rios Paracatu e Urucaia, afluentes do Rio São Francisco, e no período de 1775 e 1819 na região do Triângulo Mineiro, entre os rios Paranaíba e Araguari ou rio das Velhas (MARCATO, 1978). Atualmente os Xakriabá são oficialmente reconhecidos como habitantes do município de São João das Missões, norte de Minas Gerais, região do Alto-Médio-São Francisco<sup>1</sup>. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 2010, a população de Missões era de 11.715 habitantes, sendo que 67,7% declararam-se como indígenas, levando o município a ocupar o quinto lugar na tabela intitulada “Municípios brasileiros com as maiores proporção da população indígena, por situação do domicílio - Brasil - 2010”. Neste mesmo censo, os Xakriabá aparecem entre as 20 etnias mais populosas do Brasil, totalizando 9.921 pessoas, sendo que 7.760 Xakriabá vivem na Terra Indígena Xacriabá (6.978 pessoas) e na Terra Indígena Xakriabá-Rancharia (827 pessoas) e 2.161 fora de Terra Indígena, em municípios como Cônego Marinho, Manga, Montalvânia, Miravânia, Januária e Matias Cardoso. Essas duas Terras Indígenas são consideradas áreas contínuas, compostas por 33 aldeias, tendo como sede a aldeia Brejo do Mata Fome, localizada na T.I.Xacriabá<sup>2</sup>.

Esse povo indígena destaca-se por suas inúmeras formas de estabelecer e vivenciar articulações políticas, articulações estas que os Xakriabá chamam de luta pela conquista de direitos e/ou manutenção destes. Nesse artigo o objetivo principal é refletir sobre o lugar das jovens lideranças na luta xakriabá e suas relações com os líderes mais velhos. Desse modo, tendo por base principalmente o trabalho de campo entre esse grupo e partes da tese de doutorado da autora deste artigo, serão apresentados dados que nos levam a pensar sobre a diversidade de modos de aprender e ensinar entre os povos ameríndios, bem como o fato de serem diversos os lugares onde esse aprendizado pode ocorrer.

## 2 Fundamentação teórica

A compreensão contemporânea da juventude indígena ultrapassa perspectivas tradicionais, revelando-se como um campo dinâmico de agência política e resistência cultural.

<sup>1</sup> Há também famílias Xakriabá morando no município de Cocos na Bahia. Em abril de 2017, numa viagem a Brasília com os Xakriabá do norte de Minas para participar do Acampamento Terra Livre, conheci Valtenci, cacique e pajé dos Xakriabá de Cocos. Numa conversa com ele, este me informou que os Xakriabá que moram em Cocos são originários de uma família que saiu das terras xakriabá no norte mineiro na década de 1960.

<sup>2</sup> Localizada em São João das Missões e Itacarambi, a Terra Indígena Xacriabá foi demarcada em 1979 e, em 14 de julho de 1987, o Decreto Presidencial n.º 94.608 homologa a demarcação. Em 2001, a Terra Indígena Xakriabá-Rancharia, situada em São João das Missões, é demarcada e, em 2003, é homologada como território contínuo à T.I.Xacriabá. A extensão dessas duas T.I. soma 53.000 hectares.

Beatriz Perrone-Moisés, em sua obra "Índios Livres e Índios Presos" (2000) e seus estudos sobre direitos indígenas, demonstra como as comunidades indígenas não são entidades passivas, mas agentes ativos de negociação política. Renato Sztutman, em "O Profeta e o Principal" (2012) e suas pesquisas sobre liderança e chefia indígena, aprofunda a compreensão das dinâmicas internas de poder e transformação nas sociedades indígenas. Ambos os autores têm contribuído significativamente para desconstruir visões essencialistas, enfatizando a capacidade de transformação e protagonismo desses sujeitos. Nesse sentido, a juventude indígena não pode ser compreendida como um grupo homogêneo, mas como um espaço de múltiplas negociações identitárias e estratégias de enfrentamento aos desafios contemporâneos.

O conceito de "luta" emerge como categoria central para compreender os processos de aprendizado e formação das lideranças jovens indígenas. Maria da Glória Gohn, em seus estudos sobre movimentos sociais, destaca que esses espaços não são apenas momentos de resistência, mas fundamentalmente lugares de construção de conhecimento coletivo e individual. Para os povos indígenas, especialmente para os Xakriabá, a luta transcende a dimensão meramente reivindicatória, configurando-se como um território epistemológico onde saberes tradicionais e estratégias contemporâneas de mobilização política se entrelaçam.

Assis da Costa Oliveira em seu livro "Juventudes Indígenas no Brasil: mobilizações e direitos" (2023), contribui para ressignificar as compreensões sobre juventude indígena, apresentando-a como um campo de potência política e cultural. Os jovens não são mais percebidos como sujeitos passivos ou em processo de "aculturação", mas como agentes fundamentais na ressignificação e atualização de práticas culturais, bem como na elaboração de estratégias de enfrentamento aos desafios impostos pela sociedade nacional.

No caso específico dos Xakriabá, essa dinâmica se expressa através de múltiplas formas de mobilização, que incluem práticas educativas diferenciadas, processos de recuperação territorial, narrativas de resistência e projetos de futuro que afirmam sua existência enquanto um coletivo.

### **3 Aprendendo a ser liderança entre os Xakriabá**

No cotidiano das aldeias xakriabá, existe uma movimentação de lideranças e professores, principalmente dos professores de cultura, para organizar e engajar a juventude na luta do povo. Um de seus maiores desafios, conforme me relatou senhor Valdinho, ex-liderança da aldeia Barreiro Preto, é fazer com que os jovens não deixem de valorizar a

história e a cultura xakriabá por estarem em contato intenso com elementos que são originários do mundo não indígena, que podem contribuir positivamente ou negativamente para o engajamento dos jovens na luta:

Mais de acordo com o movimento, daqui e dacolá, né? Com a vinda de televisão, internet, facebook, esses trem. Isso pra nós é um problema muito sério. Ajuda? Ajuda. Mas desmantela muita coisa. Se não tiver concentrado mesmo, se não tiver pensando no que era o passado, no que é o presente, aonde nós estamos, pra onde nós vamos, muitas vezes você acaba desconcentrando e aquilo que é de mais importância pra nós a gente acha que não vale nada. É isso que nós liderança e alguns professor vive alertando a juventude. (Senhor Valdinho, aldeia Barreiro Preto, fevereiro de 2018).

Na fala da liderança xakriabá, destaca-se uma postura dos mais velhos em relação aos mais jovens que tem sido frequente, conversar com estes sobre o passado, o presente e o futuro dos Xakriabá. Nos discursos dos membros mais experientes, ganha ênfase um esforço em mostrar à juventude que toda a infraestrutura e todo direito que possuem hoje, como, por exemplo, o território, escolas, postos de saúde, poder usar pinturas corporais, poder falar a língua e praticar o Toré são frutos de anos de luta, e que tais conquistas devem ser cuidadas e valorizadas. Vejamos o relato de senhor Rosalvo Fiúza, liderança da aldeia Sapé:

E então tem esses jovens que tá aqui e não chegou a conhecer a luta. Nós que tem mais idade nós coloca isso: 'Hoje vocês tá vendo aqui dessa forma, mais uns 30 anos atrás, era muito diferente, não tinha sequer uma casa, não tinha escola, não tinha um posto de saúde, num tinha um médico, não tinha nada'. Isso que a gente começa falando. (Senhor Rosalvo Fiúza, aldeia Itapicuru, fevereiro de 2018).

Em inúmeros movimentos de luta realizados dentro e fora das T.Is Xakriabá (ver Dias, 2021) é possível acessar perspectivas sobre o passado e o presente do povo, bem como são acionadas visões sobre o futuro da vida no território. Isso é feito para que todos se conscientizem de que sempre será preciso lutar e que nessa luta mutável e contínua faz-se necessário que diferentes gerações de humanos estejam unidas e busquem a ajuda da *espiritualidade*, que é a maior força do território, e que pode contribuir para a união do povo. Por isso que, sempre que possível, os líderes mais experientes do grupo conclamam os jovens a se unirem a eles no cuidado dos direitos já conquistados e na busca pelo reconhecimento de outros direitos.

Nesse movimento de reflexão e atitudes sobre conquistas e busca de direitos, e sobre como lideranças e jovens podem trabalhar juntos na luta, começaram a surgir os grupos de jovens xakriabá. Esses grupos são geralmente liderados por professores de cultura e por jovens que se destacam por seu compromisso com os movimentos de luta e seu

desenvolvimento espiritual. Conforme me falou um dos jovens líderes do grupo Itapicuru-Sapé, os grupos de jovens começaram a ganhar força em 2013, no contexto de retomada de terras nas localidades de Caraíbas e Vargem Grande, pertencentes ao município de Itacarambi:

Eu lembro muito de 2013, foi o momento que mais fortaleceu essa visão de juventude assim. Foi mais em 2013 com a questão da retomada. E também já tinha essa parte da escola que era mais era os jovens. E esses jovens e a questão da retomada e de lá da retomada pra cá em 2013 que foram criando vários grupos e aí que os grupos e os líderes desses grupos se reúnem, conversam, trocam ideias para sempre tá dialogando ali e num deixando uma ideia fugir da outra. E também querendo saber mais sobre a própria questão da espiritualidade. (Edvan, aldeia Itapicuru, fevereiro de 2019).

O surgimento de grupos de jovens em 2013 que menciona Edvan se deu por aldeias que estão localizadas dentro do território demarcado e nas áreas de retomada. Desses grupos, os que mais se fortaleceram e estavam em plena atividade até o ano de 2019 são os da aldeia Itapicuru-Sapé, Prata, Embaúba-Brejo do Mata Fome, Rancharia e Morro Vermelho. Tais grupos de jovens se tornam um grupo no convívio na aldeia, principalmente na escola e nas reuniões com lideranças. Na escola, eles são observados pelos professores de cultura, que geralmente fazem parte deles. Neles, a disposição maior é sempre dialogar e se aconselhar com as lideranças. Em termos de atividades, seus integrantes procuram intervir e solucionar questões que surgem na vida cotidiana da aldeia, principalmente aquelas relacionadas aos jovens que não fazem parte desse coletivo, como uso de drogas, dirigir em alta velocidade dentro das aldeias, consumo exagerado de álcool, etc. Eles funcionam, então, como uma ponte de comunicação entre as lideranças e a juventude das aldeias, além de conversar com a comunidade sobre variados assuntos, como política partidária, por exemplo, e ajudar na elaboração de projetos que beneficiem a mesma. Essas conversas com a comunidade são sempre autorizadas e orientadas pelas lideranças, e são realizadas nas casas dos moradores. Promovem oficinas nas escolas e colaboram na realização de rituais que só podem ser frequentados pelas lideranças, os mais velhos da comunidade e os jovens que foram iniciados nas questões da espiritualidade.

### 3 Algumas considerações

Os jovens são vistos pelos mais velhos como aqueles que podem e devem garantir os direitos para as futuras gerações. Na fala de lideranças e jovens existe uma ideia entre os

Xakriabá que não há nada garantido quando o assunto são os direitos, por isso é preciso cuidar e zelar para que eles não acabem. Um modo de cuidar desses direitos é incentivar a juventude a conhecer e rememorar a história de seu povo, a conhecer os aspectos da espiritualidade, a proteger seu território, a se engajar na luta e se conscientizar que esta nunca acaba, mas se transforma, portanto, é necessário sempre manter a concentração e a força. Para se manterem concentrados e fortes na busca e defesa de seus direitos, os Xakriabá contam com o que chamam de espiritualidade, “que é a fortaleza”.

Foi como o tio Rosalvo falou. Antes, quando Rosalino chamava e falava eu quero 200 ou 300 homens aqui amanhã, ele tinha. E, naquela época, era mais pouca gente, só que ele tinha aquele número de pessoas. A gente quando foi para fazer a retomada em 2013, foi mais foi a questão da espiritualidade e a questão do ritual mesmo, que ajudou na questão da preparação para a retomada, orientou a gente. Ela é a fortaleza. (Edvan, aldeia Itapicuru, fevereiro de 2019).

As questões mais profundas da espiritualidade são de domínio do pajé e de alguns mais velhos, que, como enfatizou Edvan, orientam os jovens que se interessam em aprender sobre os rituais e que são identificados como capazes de guardar os segredos ligados a esse domínio.

Assim, a gente costuma dizer que, quando a gente sai, é a gente que lidera o grupo, mas aqui dentro quem lidera nós são as lideranças, cacique e pajé. Esses são os que lidera nós. Nós são líder apenas daquele grupinho de gente ali, pra tomar uma atitude ali, pra fazer uma conversa. Por isso que a gente é líder. Porque a gente tem o papel de tá buscando com as liderança, cacique, pajé, o que a gente pode tá apresentando e o que a gente tem que tá deixando com nós mesmo, guardando segredo. Quando a gente tem dúvida de alguma coisa sobre o que eu posso apresentar, por exemplo, se eu tenho dúvida na questão de um luto e eu não sei sobre aquilo, então eu deixo passar um pouquinho e vou buscar com o pajé ou liderança. Aí eles orientam e a partir daquilo a gente faz. Tem muito disso no curso que a gente faz. Quando tem alguma perda assim maior de algum ancião ou liderança dentro da aldeia, a gente fica resguardado. Faz um ritual na faculdade e a gente fica mais no hotel e deixa aquele dia passar. (...) Eu sou um dos líderes do FIEI, são dois, justamente também por conhecer essa parte da Espiritualidade, do que pode e do que não pode, porque lá a gente apresenta um ritual também, mas um ritual diferente do que a gente apresenta aqui dentro do território. Porque a gente já conhece bastante também sobre a questão do luto, o que pode fazer e o que não pode, e que dia a gente pode fazer ritual e o dia que não pode (IDEM).

Sobre essa questão dos tipos de liderança que enfatiza Edvan, é importante destacar que esses modos não me parecem ser fenômenos estanques, separados, mas sim algo que possui uma continuidade, que faz parte de um processo de formação. Nesse processo de formação, há aspectos que se mesclam, a formação política se junta à formação “na cultura”, na universidade, reúne conversas locais, participações em reuniões. Desse modo, uma das

características do grupo de jovens, então, é ser nicho propício para a formação de lideranças. Nele, os jovens aprendem cotidianamente a conversar e a aconselhar seus pares, aprendem a ouvir os mais velhos e a estabelecer contato com seres espirituais. Maria Hilda Paraíso (1987, p.46), em relatório para o processo de homologação da Terra Indígena Xacriabá, ao falar de chefia e religião entre esses indígenas, destacou a necessidade dos líderes de participar do ritual do Toré e dominar os conhecimentos espirituais, pois, no Toré, o encantado Onça Cabocla funcionaria como um espírito auxiliar, aconselhando caciques e representantes de aldeias sobre como administrar crises internas e como proceder nas relações interétnicas.

#### 4 Referências

DIAS, Lucília da Glória Alves. Terra, ciência, encantos e modos xakriabá de luta. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2021.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mapa etno-histórico de Curt Nimuendajú. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2010 - Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: 2010.

\_\_\_\_\_. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 – primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/ Diretoria de Pesquisas. Rio de Janeiro: 2012.

LOWIE, Robert H. The Northwestern and Central Ge. In: Handbook of South American Indians. Washington: Smithsonian Institution, 1946. v.1. p.477-517.

MARCATO, Sônia de A. “Remanescentes Xakriabá em Minas Gerais”. In: Arquivos do Museu de História Natural, volume III. Belo Horizonte: UFMG, 1977.

MELATTI, Júlio César. Índios do Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Juventudes Indígenas no Brasil: mobilizações e direitos. Curitiba: CRV, 2023.

PARAÍSO, Maria Hilda. Identidade Étnica dos Xakriabá. Brasília: FUNAI, 1987.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios presos: os princípios da legislação indigenista no período colonial (séculos XVI a XIX). Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Manoel Antônio de Oliveira. “A única herança que um índio deixa para outro índio é a luta”: a história da língua Akwen do Povo Xakriabá. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura), Habilitação em Matemática–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SZTUTMAN, Renato. O Profeta e o Principal: A ação política ameríndia e uma interpretação antropológica da política. São Paulo: Edusp, 2012.



## LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE: UMA AÇÃO INTERTURMAS

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

**Cláudia SILVA**

(Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: claudia.reginal@unemat.br

**Ronélia NASCIMENTO**

(Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: roneliadonascimento@gmail.com

**Adriel Henrique de OLIVEIRA**

(Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: adriel.oliveira@unemat.br

**Alceu ZOIA**

(Pós-Doutorado em Educação – UFPR). E-mail: zoia@unemat.br

### Resumo

A presente investigação lança reflexões pertinentes à literatura indígena em sala de aula, a exemplo do que defende Candido (2011), acerca da importância da literatura na formação dos sujeitos. Por meio de mentorias inter-relacionais, com estudantes de diferentes etapas educacionais, ancorados nos pressupostos da epistemologia decolonial, pela leitura de poesias e narrativas com a temática indígena e indianista, captarão o quão diferente é a literatura apresentada no espaço escolar, com predicação indianista, daquela produzida pelos povos originários, a indígena. No âmbito dessas reflexões, impõe-se examinar como a narrativa colonial constrói a imagem dos povos originários, refletida na literatura escolar.

**Palavras-chave:** Literatura indígena. Diversidade. Povos originários.

### 1 Considerações iniciais

Por acreditarmos no potencial educativo da literatura, recorremos a Candido (2011), que afirma contribuição para a formação humanista da sociedade por meio da literatura. Podemos compreender a essência da realidade, combinando-a com funções psíquicas, que permitem a fantasia, criação de mundos e viagens no campo da imaginação, bem como a formativa, que une a fantasia com a realidade, enriquecendo a nossa experiência do mundo vivido e, por fim, a social, permitindo ao leitor identificar-se com a obra.

O autor defende que a literatura não é um luxo, e sim um direito de todos (as) cidadãos e cidadãs, pois ela visa a função social, propiciando a capacidade de refletir, criticar e questionar a realidade, contribuindo para a formação da identidade individual e coletiva, conectando gerações, ampliando a compreensão do mundo e promovendo a reflexão ética e política sobre as mais diversas questões sociais, como preconceitos, injustiças e autoritarismos.

O exercício literário, em sala de aula, evidencia uma práxis que arraiga preconceitos e estereótipos quando se prospecta o ensino para as vertentes subalternizadas, tais como os povos indígenas, populações negras e afrodescendentes, imigrantes e refugiados, mulheres.

Em específico sobre a literatura indígena, é mister afirmar que as idealizações existentes ao redor do seu universo, o qual abrange as histórias, os mitos, as lendas, os ritos, precisam ser contestadas e ressignificadas a partir das próprias vozes indígenas, e não apresentadas em contextos que só reforçam seu apagamento no decorrer da história.

Para tanto, é imperativo que a literatura indígena, inserida no ambiente escolar e nos livros didáticos, seja produzida por autores indígenas, a fim de assegurar a autenticidade das narrativas e o reconhecimento de suas epistemologias próprias. Desse modo, os estudantes terão conhecimento de uma vertente até então pouco apresentada para eles, haja vista que a escola submete o contexto literário referente aos povos originários apenas no imaginário da literatura indianista, ou não indígena.

Mesmo à mercê de uma troca latente de valores, nos quais a presença indígena se enuncia, durante séculos, por escritores não indígenas, notadamente no âmbito da literatura indianista, que conferiu ao indígena um lugar de objeto e não de sujeito de sua própria narrativa, podemos evidenciar que a literatura ancestral não se apagou no decorrer do processo de europeização imposto aos povos originários - e a nós, evidentemente.

Como atesta a líder indígena e educadora Darlene Taukane, do povo Kurâ Bakairi, que, em sua atuação, destaca-se pela valorização das culturas e das línguas indígenas, bem como pelo compromisso com uma educação escolar indígena diferenciada, o não existir dos povos originários ocasionou um processo de luta e autoafirmação:

Foram vários os momentos em que me vi diante dos outros e senti necessidade de autoafirmação. Senti necessidade de ser ouvida, de que acreditassem e conhecessem a riqueza tão vasta de uma cultura indígena. Talvez tenha sido a minha meta, de que os povos indígenas falem por eles mesmos (Taukane, 1999, p. 18).

Desse modo, como evidencia Taukane (1999), constata-se a pertinência de autores que preservem a memória coletiva, resgatem saberes ancestrais e reafirmem a identidade de seu povo, devolvendo-lhes o direito de se autorrepresentarem e de se reconhecerem como sujeitos históricos e culturais.

No íterim de efetivar a relevância da literatura de autoria indígena em sala de aula e de autenticar sua permanência neste ambiente, práticas educacionais devem favorecer o diálogo da literatura dos povos originários entre os discentes.

Partindo dessa concepção, os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, em socialização com os estudantes do 6º ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon, localizada no município de Vilhena, cone sul do Estado de Rondônia, realizaram uma prática com vistas à decolonialidade no ambiente escolar, concernente à literatura indígena.

A referida prática ocorreu de modo que, após conhecerem uma obra produzida por uma comunidade indígena local, cuja abordagem narrativo-descritiva apresenta o rito da “Menina Moça” dentre o povo Nambiquara Mamaindê, concernente à comunidade Dukwahnindú/Mamaindê-Cabixi, habitantes de uma região às margens do Rio Cabixi, entre os Estados de Mato Grosso e Rondônia, pertencentes politicamente ao município de Vilhena – RO, puderam apresentar e discutir suas interpretações acerca da obra com os estudantes do 6º ano, promovendo um diálogo interturmas, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura escolar sensível à diversidade, com vistas à decolonialidade.

Salutar afirmar, a exemplo da comunidade Mamaindê-Cabixi, quão relevante é o registro das crenças, cultura, hábitos de um povo, de modo a evitar sua invisibilização ontológica, cujo acontecimento compromete a pluralidade cultural e linguística do país, concomitantemente à formação de leitores críticos e socialmente engajados.

## 2 Discussões teóricas

O representante indígena Ailton Krenak (2012) evidencia que, em toda a historiografia brasileira, a figura indígena é, repetidamente, recriada e recontada pela ótica do colonizador, enfatizando que essa percepção aponta o lugar secundário dos índios na ‘História do Brasil’, os quais nunca nela aparecem como protagonistas.

Outrossim, as reais vivências desses povos, historicamente relegados a homogeneização de serem personagens de uma história única, veem a necessidade de difundir suas autênticas vivências e protagonismos, concernidos de saberes ancestrais e detentores natos de uma literatura carregada de arte, ensinamento e diversidade autoral.

Com o intuito de prevenir a homogeneização decorrente de uma história única e não incorrer em sua armadilha, Chimamanda alerta que “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2009, p. 14). A autora contribui para a reflexão da problemática diante das narrativas unilaterais, demonstram os cenários de privilégios para grupos hegemônicos, enquanto outros, grupos marginalizados, sofrem as opressões interconectadas de raça, classe, gênero e nacionalidade.

Nos permitimos dizer ser indiscutível que os processos de dominação territorial entre povos ao longo da história fortaleceram hegemonias raciais visíveis nas dinâmicas das sociedades modernas. À dominação branca, eurocêntrica, patriarcal e capitalista, é possível notar o fortalecimento das desigualdades sociais contemporâneas, que subordinaram diferentes

populações e etnias. Em outras palavras, a invasão europeia implantou no Brasil a desigualdades estruturais, sobretudo a partir de hierarquias de raça e, conseqüentemente, as intersecções de classe e gênero, que legitimou explorações e violências.

Assim, os textos escritos por indígenas, a exemplo do que previne a autora nigeriana, aliando-se à Lei 11.645/2008, desconstruem o mito da história única, folclorizada, a qual foi imposta como sendo representativa dos povos indígenas por toda uma sociedade, sobretudo nos materiais didáticos e espaços escolares, invisibilizando suas lutas por direitos e reconhecimentos.

Explicitando a dicotomia presente nas literaturas canônicas, indianistas, de autorias não indígenas, a prática em sala de aula necessita emergir de um contexto que desprivilegie o pensamento da colonialidade, de modo que fique compreendido, como projeta o estudioso: “[...] todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. [...] sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (Quijano, 2005, p. 127).

O conceito da colonialidade do poder, defendido por Quijano (2005), pondera a forma estrutural além do capital, envolve a colonialidade do saber, a imposição de um sistema de conhecimento eurocêntrico diante dos saberes dos povos originários, sendo invisibilizados, silenciados e homogeneizados. Assim, a população indígena é descrita pela ótica eurocêntrica, apresentando o olhar romântico ou depreciador diante de sua cultura, valores, crenças e modo de vida.

Portanto, o pensamento decolonial é a tentativa de romper com este contexto hegemônico e epistemológico diante dos povos indígenas na prática escolar, exercitando o pensamento e as ações para um espaço plural, multicultural e social, acreditamos na contribuição da literatura na sala de aula como movimento de decolonialidade.

Oriundo desse pressuposto, justifica-se o quão comum se faz encontrarmos a figura do indígena como um personagem isolado, sem contato com a urbanidade, sem contribuição à cultura e à formação de um povo, o qual eles próprios originaram.

Ao oportunizar que os estudantes leiam e reflitam criticamente sobre obras produzidas por povos originários, rompe-se com a lógica bancária da educação e fomenta-se uma postura de escuta, diversidade e respeito ao outro, aprimorando elementos fundamentais para a construção de um pensar crítico e humanizador, a vistas dos pressupostos de Freire (2021).

Desconstruir a opressão e a colonialidade através de um processo de educação libertadora, expandindo a reflexão através da práxis da dialogicidade e empatia, as resistências

e saberes dos povos indígenas, para que não continuem a perpetuar os efeitos da colonização, propondo o reconhecimento de saberes e modo de vida entre as diferentes etnias em nosso país.

Entender a diversidade cultural indígena é primordial para compreender a literatura indigenista, saber que cada literato dialoga a partir de sua leitura de mundo. Entre os 300 povos indígenas brasileiros existe uma miríade de culturas, conhecimentos e expressões artísticas, linguísticas únicas, como também sua crença, rituais, mitos, formas de expressão e organização social.

Assim, a abordagem da obra “Menina Moça”, em sala de aula, produzida pelo povo Nambiquara, firma-se como uma prática emancipadora e dialógica, ao passo que promove o reconhecimento e a valorização dos saberes historicamente silenciados, como prevê a Base Nacional Curricular Comum:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p.171)

No texto da BNCC, está definido que as instituições escolares devem ter um claro foco na equidade. Tal compromisso tem como objetivo reverter a situação de exclusão histórica que marginalizou grupos como o dos povos originários.

Sob a ótica da BNCC e da Lei 11.645/2008, estão sendo postas em prática atividades que reconheçam e valorizem a diversidade em sala de aula, pautados no vértice do anticolonialismo, prática, a exemplo de Walsh (2011), que valoriza os saberes outros na educação, ao tornar latente que a descolonização do pensamento e da educação exige o reconhecimento e a valorização dos saberes outros.

Conforme Graúna (2013, p.55), “a literatura indígena, além de expressão estética, é também território de resistência, de reexistência e de denúncia contra as formas coloniais de silenciamento”. Nesse sentido, a inserção dessa produção nas escolas não é apenas uma ação pedagógica, mas um gesto político e epistêmico de enfrentamento à colonialidade do saber.

Diante do exposto, cabe à escola parcela significativa no processo de descolonização dos aspectos literários e de letramento, tornando possível aos estudantes a clareza no aporte em diferenciar o que é a literatura produzida pelos povos originários e o que é a literatura canônica, indianista, romantizada, que insiste na precursão de um modelo indígena que não representa nossos povos originários.

### 3 Objetivos

#### 3.1 Primários

- Reconhecer e valorizar a literatura indígena como forma de produção de saberes, memórias e diversidade, promovendo uma ruptura com as epistemologias eurocentradas que, historicamente, silenciaram as vozes dos povos originários no ambiente escolar.

#### 3.2 Secundários

- Compreender a linguagem literária como forma de interação social, construção de identidades e mediação de saberes e culturas, reconhecendo e valorizando a diversidade dos falares, dos textos e das manifestações culturais;
- Reconhecer a obra “Menina Moça”, produzida por estudantes da Escola Indígena Estadual Mamaindê-Cabixi, como um ato de reexistência literária, reconhecendo-a como expressão de autoria originária e resistência cultural, com o propósito de evidenciar os elementos identitários, narrativos e socioculturais que reafirmam as epistemologias indígenas no espaço escolar.
- Investigar as formas de silenciamento e apagamento literários indígenas nos currículos e quais mecanismos linguísticos e coloniais contribuíram para sua marginalização;

### 4 Metodologia

A pesquisa será delineada com vistas epistemológicas decoloniais, através de estudo de revisão de literatura indígena, fundamentando-se, portanto, em uma narrativa produzida pelos estudantes da comunidade Dukwahnindú/Mamaindê-Cabixi do povo Nambikwara Mamaindê. Como etapa da metodologia, os estudantes serão instigados a compartilhar suas leituras e compreensões críticas acerca da obra lida, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem e valorando as perspectivas advindas da matriz epistemológica decolonial. Possui também caráter exploratório, justamente pela dinâmica de estudo, permitindo o desencadeamento da discussão em vários aspectos relacionados ao letramento. Será realizada análise, de forma crítica e interativa, provocando a interação dos estudantes com a literatura pertinente à temática. Trata-se, portanto, de um trabalho eminentemente de leitura, discussão e compreensão de material bibliográfico, ou seja, de estudo de fontes com apoio de textos teóricos

e obras de referência, embasados em um processo de ensino-aprendizagem que dialogam com a experiência docente da pesquisadora.

## 5 Resultados e discussões

A leitura coletiva da obra “Menina Moça”, bem como o aprofundamento no rito de passagem, que representam um ritual social e espiritual, no qual se marca a passagem da infância para a vida adulta da jovem indígena, suscitou um processo dialógico em que os estudantes tiveram a oportunidade de desmistificar estereótipos enraizados acerca dos povos originários.

Ao se inspirar na prática de educação como prática libertadora, com base na perspectiva freireana de educação, na qual a educação deve ser libertadora, a prática em sala de aula mostrou-se fecunda, vivificando as passagens e narrativas literárias silenciadas, como prova de que os discentes de reconhecem como parte importante nesse contexto das origens da nossa história.

A prática foi desenvolvida em diferentes níveis de escolaridade, com estudantes do Ensino Médio e Fundamental. Ao se verem responsáveis por desenvolver atividade tão importante e enriquecedora, os estudantes do Ensino Médio agiram com empatia e compromisso ético para com os demais, com contribuições para o descentramento de uma histórica única, na qual emergiu o conhecimento de uma nova história para aqueles que, com encantamento e curiosidade fig. (01), interagiram e valorizaram os saberes outros, correspondendo ao compromisso ético de uma educação humanizadora.

**Figura 01 – Professora e estudantes durante a atividade**



Fonte: Autoria própria (2025).

Na perspectiva da decolonialidade, não educamos para a igualdade, mas para a valorização de cada grupo étnico, da diversidade fig. (02). Desse modo, optar por uma postura dialógica, com trocas de conversas, fomentando que se posicionem diante de questões históricas e sociais que atravessam a vivência indígena em nosso meio, possibilita a reconstrução de um imaginário até então relegado à história única e canônica.

**Figura 02 – Estudante da Escola Mamaindê/Cabixi**



**Fonte:** Sara Emerick (2024).

Em consonância com o pensamento de Bell Hooks (2017), que defende uma pedagogia não só engajada, como também afetiva, o desenvolvimento de atividades interturmas estabelece e favorece vínculos horizontais de escuta e respeito mútuo, uma postura decisiva para que os estudantes compreendam a obra, repleta de conhecimento e cultura de um povo, com maior empatia e comprometimento. Os (as) professores (as) precisam estar mais atentos/as para que a hierarquia não vire um exercício de dominação, uma vez que negá-la seria partir para o escamoteamento de tal hierarquia, ou reduzi-la como fatalidade à relação de dominação. A possibilidade de violência ao outro que faz com que haja uma responsabilidade maior dos (as) professores (as) em se engajar em refletir sobre sua prática e postura.

A ética amorosa apresenta alguns princípios, a alegria, a autorrealização, o crescimento espiritual, a honestidade, a franqueza, a integridade pessoal, o conhecimento, a interdependência, o amor, a esperança, a justiça e a liberdade, que iluminam práticas educativas

insurgentes e que, portanto, permitem a realização do enfrentamento ao racismo, a xenofobia, ao capitalismo, ao machismo e todas as formas de exclusões vigentes em contextos em que se presentificam com marcadores de diferenças.

## 5 Considerações finais.

Ao evidenciar em lugar de invisibilizar, portanto, constata-se que o caráter colaborativo, quando se possibilita aos estudantes serem protagonistas, substancia a transformação social e confere à escola ambiente de pluralidade e acolhimento da diversidade, capaz de inspirar ações solidárias e emancipadoras.

Como frisa Adichie (2019), ao romper com a tendência de reduzir identidades outras a representações hegemônicas e alegóricas, os estudantes podem reconhecer a riqueza e a experiência da cultura indígena, compreendendo que nenhuma cultura pode ser reduzida a uma única voz ou perspectiva.

A história de um povo se constrói a partir de memórias e autorias, repassadas de geração a geração, garantindo que a literatura se vivifique não somente como ficção, mas que traga em si a própria existência do que se viveu, do que se acreditou, do que se construiu com sabedoria e respeito aos nossos ancestrais.

Para Munduruku, a memória é fonte de pertencimento e ancestralidade, e deve ser transmitida como herança cultural viva, não como uma simplória curiosidade estática:

É interessante lembrar que a Memória é quem nos remete aos princípios de tudo, às origens, ao começo, a Um criador. É ela que nos lembra de que somos fio na teia da vida. Apenas um fio. Sem ele, porém, a teia se desfaz. Lembrar disso é fundamental para dar sentido ao nosso estar no mundo. (Munduruku, 2023, p.116).

Conforme discorre Munduruku, as memórias fortalecem o sentimento de pertencimento coletivo. Reconhecer e valorizar essas memórias no espaço escolar constitui, portanto, um caminho essencial para promover práticas educativas decoloniais e comprometidas com a pluralidade de vozes histórica e culturalmente invisibilizadas e subalternadas, centradas em uma redoma de romantização e alegorias, lugares aos quais os povos indígenas jamais pertenceram de fato.

À luz do pensamento freireano, valorizar as memórias e narrativas dos povos originários, como propõe este trabalho, é tarefa fundamental para construir uma educação transformadora e comprometida com o reconhecimento das desigualdades históricas às quais os povos indígenas foram relegados, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos

com a mudança de pensamentos e atitudes excludentes para com as culturas que não sejam as suas, já que foi este o processo que a colonialidade de poder e saber nos ensinou. A partir dessas desconstruções, almeja-se que a escola contribua para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, A. **“História indígena e o eterno retorno do encontro”**. In: LIM A, P.L.O. Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro- -brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

MOURA, M. de A. V.; ZOIA, A.; AZEVEDO, M. da C. **Educação intercultural: a escola como espaço para a diversidade dos povos originários**: Revista Cocar, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8129>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando: sobre vivências, piolhos e afetos**. 2. ed. atual. reimpressão. Lorena: UK’A Editorial, 2023.

QUIJANO, A. **“Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, (2000) 2005. REIS, José Carlos. As identidades no Brasil: de Varnhagen a FHC. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurá-Bakairi**. Cuiabá: Editora do Autor, 1999.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, saberes e práticas outras: desafios e possibilidades**. In: Candau, Vera Maria (org.). Saberes e práticas interculturais na escola. São Paulo: Papirus, 2011. p. 25–38.



## MATERIAIS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO DA ETNIA KURÂ BAKAIRI

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Valéria Lopes REDON

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

vallopesredon@gmail.com

Beleni Saléte GRANDO

(Docente da UFMT)

beleni.grando@gmail.com

### Resumo

O presente artigo, apresenta um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, que investiga as concepções sobre alfabetização de professores/as Kurâ-Bakairi. O objetivo é analisar as possíveis transformações dessas concepções a partir de uma abordagem de formação-ação-intercultural, com embasamento teórico do pós-construtivismo. O estudo analisa o livro didático construído pelo povo e algumas observações realizadas nas salas de aula, buscando compreender como as práticas pedagógicas refletem as ideias subjacentes sobre aprendizagem. A pesquisa se vincula ao projeto de extensão Ação Saberes Indígenas na Escola (Asie) e ao grupo Corpo, Educação e Cultura (Coeduc) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Palavras-chave: Materiais didáticos. Povo Kurâ-bakairi. Alfabetização.

### 1 Introdução

Essa pesquisa se vincula ao projeto de extensão Ação Saberes Indígenas na Escola (Asie) do Núcleo da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). O Asie que atualmente está vinculado ao “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, mas iniciou em 2013 organizado pela Secadi em redes que articulam as IES para responder às diversas realidades das escolas indígenas, sendo umas delas a UFMT, que recebeu o projeto em 2015. Neste ano, a Rede UFMT é constituída pelo Polo da UFMT, o polo da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) com a parceria do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT-Juína) e atende também com a formação continuada, os professores de Mato Grosso, vinculados à Rede da Universidade de Brasília (Unb).

A coordenação geral da UFMT é vinculada ao Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, que faz parceria nas ações formativas com o Grupo de Estudos sobre Ensino, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), especializado em alfabetização sob a ótica da teoria pós-construtivista. A parceria tem possibilitado momentos formativos desde 2017, de onde parte o problema da pesquisa iniciada em 2023.

O estudo abarca duas Terras Indígenas da etnia Bakairi, com um recorte focado na análise do trabalho realizado em sala de aula. A metodologia envolve observações em turmas de alfabetização e a análise do livro produzido pelo Asie, vinculando essas observações às concepções dos/as professores/as sobre o processo de aprendizagem. Para este trabalho, o conceito de alfabetização não se restringe à decodificação, mas engloba o letramento, compreendido como a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita.

## 2 Fundamentação-teórica

O referencial teórico do estudo entrelaça a decolonialidade, a interculturalidade e o pós-construtivismo. É fundamental destacar que o processo de escolarização nas terras indígenas Bakairi, amplamente pesquisado por Taukane (1999), foi um processo imposto que negligenciou os aspectos culturais. Essa imposição não foi exclusiva da etnia Bakairi, mas uma característica da colonização que afetou todos os povos indígenas.

Melià (1979) ressalta que o ensino era distribuído em três áreas: catequese, escola e capacitação técnico-profissional, evidenciando que, para o progresso e a “civilizado” era necessário aprender a ler e a escrever. Essa imposição ocasionou que “muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas se perderam por imposição da escola” (Baniwa, 2013, p. 131). Apesar dessa consciência histórica, os povos indígenas continuam na busca por uma educação escolar diferenciada e genuinamente ressignificada.

Mesmo amparada pela Constituição Federal de 1988 e com os avanços subsequentes, especialmente com indígenas assumindo os papéis de professores/as e outras funções escolares, a educação ainda está longe de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, em particular a alfabetização.

Nesse cenário, as lutas dos povos indígenas buscam o rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme discutido por Quijano (2002). Tal perspectiva crítica a hierarquização social e a valorização exclusiva de conhecimentos eurocêntricos, que historicamente constroem a ideia de um ser “inferior”, especialmente em relação aos povos indígenas.

A leitura e a escrita, embora tenham sido impostas, são atualmente vistas por muitos povos indígenas como uma ferramenta de empoderamento. Da mesma forma, muitas culturas não-indígenas se apropriam de conhecimentos originários sem a devida credibilidade. Nesse contexto, emerge a ideia de interculturalidade defendida por Walsh (2009, p. 7-8). A autora distingue três possibilidades de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica. Ela salienta que a “interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir”,

com a finalidade de "intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na construção mesma da interculturalidade".

É nesse contexto da Educação Escolar Indígena que a pesquisa se insere, com o foco na alfabetização. A relevância do tema é legitimada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Censo de 2022, que revelam que a taxa de analfabetismo entre os povos indígenas é quase quatro vezes maior do que entre os brancos. Isso demonstra que, apesar dos avanços legitimados e de programas como o Asie, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar uma educação de qualidade que ensine a todos.

Nesse cenário, a teoria pós-construtivista, elaborada e sustentada pelo Geempa, oferece uma contribuição valiosa ao propor uma nova compreensão de como se aprender e, conseqüentemente, de como se ensina. As principais teorias que respondem como se aprende são quatro: inatismo, empirismo, construtivismo e pós-construtivismo.

A primeira delas é o inatismo, os autores que elaboraram essa teoria estavam convencidos de que a aprendizagem já estava na pessoa, vinda de outras vidas, dessa forma algumas pessoas eram presenteadas com determinados dons enquanto outras não, era preciso aguardar o conhecimento ser despertado. A segunda teoria chamada de empirismo, era defendida por aqueles que achavam que nada estava na pessoa que tudo é colocado de fora para dentro, então os exercícios de repetição e o decorar, se justificava, pois, os estudantes eram vistos como "tábulas rasas".

Destacamos que no período da colonização existiam apenas ambas teorias que justificavam as aprendizagens. Tanto no inatismo quanto no empirismo o estudante não é ativo no processo de aprendizagem. Essas ideias estão presentes atualmente no universo escolar, tanto indígena quanto não indígena. Após quase 2000 anos novas ideias surgiram, para explicar as aprendizagens.

A revolução de Jean Piaget, com o construtivismo, demonstrou que o conhecimento é uma construção ativa do sujeito. Nesse âmbito, Ferreiro e Teberosky (1985) foram as primeiras a constar os níveis psicogenéticos no processo de alfabetização, mostrando como as crianças constroem a língua escrita. Grossi (1990a, 1990b, 1990c) é uma das pesquisadoras que aprofundam essas elaborações. Dessa forma, pensar, pesquisar e realizar formações sobre a alfabetização sem ter a clareza, dos níveis que o estudante constrói, é reproduzir as ideias já superadas sobre o aprender.

Resumidamente destacamos que são quatro esses níveis, no pré-silábico 1, o estudante escreve com desenhos. No pré-silábico 2, supera a ideia anterior, coloca letras e/ou outros sinais gráficos, porém continua tendo referência com o tamanho dos objetos. No terceiro nível é que

o estudante inicia a vinculação com a fala, colocando uma letra e/ou outro sinal, correspondendo para cada sílaba, chamado de silábico. No alfabético é ampliada a vinculação entre fala e escrita, articulando duas letras e/ou dois sinais gráficos para cada sílaba.

Mesmo chegando ao quarto nível o estudante não se encontra alfabetizado, para isso é necessário compreender um pequeno texto ao ler e também escrever um pequeno texto, só dessa forma a aprendizagem se torna perene. As escritas que representam os níveis até então consideradas como “erro”, precisam ser compreendidas como um processo que cada estudante constrói, pois ninguém ensinou essas estudantes a escreverem dessa forma. Com essa compreensão é preciso transformar as formas de alfabetizar.

Destacamos que, além de Jean Piaget, outros pensadores construtivistas fizeram importantes pesquisas por complementarem e diferenciarem-se de suas pesquisas, como Lev Vygotsky e Henri Wallon. O pós-construtivismo, por sua vez, elaborado pelo Geempa com as contribuições de Piaget, Vygotski, Wallon, acrescentadas especialmente por Gérard Vergnaud e Sara Pain, incorporando um terceiro pólo na relação aprendente e realidade: o outro (Grossi, 2005). Com base nos fundamentos teóricos o Geempa constrói uma didática diferenciada, que considera as elaborações dos estudantes e o que é significativo.

Uma das maiores mudanças na prática é as trocas com os colegas, dessa forma a sala de aula não tem mais as filas como centro o/a professor/a, mas sim a constituição de pequenos grupos. O papel do/a professor/a não é um transmissor de conhecimentos, mas um elaborador de situações didáticas que estabeleçam trocas entre os estudantes e que possibilite que avancem de níveis. Portanto, adotar essa perspectiva didática não significa apenas incorporar novas atividades ou a língua Bakairi, mas implica, fundamentalmente, em uma mudança profunda na compreensão de como os estudantes aprendem e, por consequência, no modo de ensinar.

### 3 Objetivos

A pesquisa de doutorado tem por objetivos: Identificar as ideias dos/as professores/as Kurâ-bakairi sobre a aprendizagem dos estudantes; Analisar o livro didático produzido pelos/as professores/as, disponibilizado do site<sup>1</sup> do Coeduc; Observar as dinâmicas de sala de aula.

Esses objetivos são orientadores dos procedimentos teórico-metodológicos garantidos no processo da formação-ação-intercultural e da coleta de dados que respondem aos mesmos.

### 4 Metodologia

---

<sup>1</sup> <https://www.coeducufmt.org/saberes-ind%C3%ADgenas>

A metodologia utilizada para a pesquisa de doutorado foi a formação-ação-intercultural, elaborada pelo Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), com base na pesquisa-ação de Thiollent (2011) e da interculturalidade crítica da Walsh (2009). Grando (2019, p. 19) a define como uma “prática intencional e planejada para ações que garantam a formação e a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas”. O processo formativo tem como objetivo “possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares”.

O período da pesquisa de campo ocorreu entre maio de 2024 e junho de 2025, nas duas terras indígenas Kurâ-Bakairi: Santana, localizada em Nobres, e Bakairi, situada em Paranatinga e Planalto da Serra, no estado do Mato Grosso. Foram realizados dez encontros em 2024, seguidos de dois em 2025, sendo o último encontro unindo os/as professores/as de ambas as terras em Pakuera, na Terra Indígena Bakairi.

Para a pesquisa de doutorado, foram realizadas entrevistas em dois momentos, em maio e dezembro de 2024. Além dos momentos formativos com os/as professores/as, também colaboramos em sala de aula, o que se constituiu também como um espaço de formação-ação-intercultural. Neste trabalho destacam-se as observações de sala de aula e a análise do livro da etnia Kurâ-bakairi, dentre os materiais didáticos analisados (Redon, Grando, 2025), buscou-se identificar os princípios teóricos que embasam as escolhas pedagógicas.

## 5 Resultados e discussões

É relevante, antes de apresentar os resultados, destacar que os materiais publicados possuem um valor cultural inestimável, por representarem o registro de diversas etnias. Nesse recorte, busca-se investigar o que é revelado sobre as concepções de alfabetização dos educadores/as Kurâ-Bakairi e como o conhecimento é apropriado pelos estudantes, com base nas quatro teorias que apresentamos.

A análise do livro “Livro de Alfabetização na Língua Kurâ Bakairi: A-Â-E-I-O-U-Y”, de 2022, revela que a concepção de alfabetização se inicia com as vogais, o que reflete uma abordagem tradicional e graduada do ensino. O material é composto por páginas destinadas a cada letra, com palavras e desenhos associados, também há palavras para copiar e realizar a ilustração, as palavras contêm a letra associada à página, porém poucas vezes é a inicial.

Além do livro observou-se banner das letras do alfabeto Bakairi, associado a um desenho e uma palavra. Em ambos os materiais, as palavras estão na língua materna e as

ilustrações são próprias. Apesar do valor cultural dos materiais, sua estrutura sugere um alinhamento com abordagens que veem o ensino como um processo linear, do simples para o complexo.

Essa concepção não se restringe ao ensino da língua materna, pois também são associadas a banners convencionais das famílias silábicas, ou cartazes, exposto em algumas salas, assim como os livros didáticos (material estruturado) convencional presentes em ambas as terras indígenas e atividades copiadas ou impressas, sem contexto significativo, pois são as muitas encontradas na internet com a predominância das famílias silábicas.

Os materiais por si só já indicam o desconhecimento dos processos que os estudantes realizam no processo da alfabetização. A compreensão de que os conhecimentos são transmitidos pelos/as professores/as se encontrou na maioria das salas de aula dispostas em fileiras, com o/a professor/a como centro do processo.

Apesar dos avanços na educação escolar indígena e da formação acadêmica dos/as professores/as Bakairi, as práticas de alfabetização observadas estão vinculadas a ideias empiristas, que pressupõem que o conhecimento é transferido de “fora para dentro”, tendo o/a professor/a como figura central. A crença no ensino como um processo gradual, que começa pelas vogais e avança para outras letras, é um indício dessa concepção. Além disso, comentários sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes revelam a perspectivas de ideias inatistas, especialmente no que se refere à hereditariedade e ao “ritmo próprio” da criança.

Tais concepções observadas na prática, denunciam o desconhecimento das elaborações e as construções cognitivas dos estudantes. Embora o material didático evidencie a preocupação em introduzir a língua materna e a cultura, a forma de ensinar continua a reproduzir os modelos com os quais os próprios professores/as foram alfabetizados.

## 6 Conclusões possíveis

O trabalho ressalta a importância das lutas por uma escola diferenciada, com ênfase no ensino bilíngue. Da mesma forma, destaca-se o valor do programa Asie, que fomenta a formação continuada e a produção de materiais didáticos específicos.

Entretanto, as formações iniciais e continuadas não têm possibilitado os/as professores/as conhecerem as descobertas mais recentes sobre a aprendizagem e o ensino. Como resultado, eles e elas continuam a reproduzir as formas de alfabetização que vivenciaram, tanto em suas aulas quanto na elaboração de livros didáticos. Essa lacuna formativa pode ser a principal razão para os altos índices de não alfabetização dos estudantes indígenas.

Ao impor uma alfabetização de “fora para dentro”, os/as professores/as, mesmo com as melhores intenções, estão negando os processos de aquisição da alfabetização, repetindo o modelo imposto pela colonização.

É preciso que a alfabetização avance, pois é a porta de entrada para outros conhecimentos e para o registro dos conhecimentos culturais. Alfabetizar é um direito fundamental, e sua negação impede o acesso a novas oportunidades.

## 7 Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127–148, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v1i2.44. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>. Acesso em: 22 maio 2023.

CENSO 2022. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Editoria: IBGE (matéria Carmen Nery). In: **IBGE: Agência de Notícias**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em jul. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. In.: GRANDO, Beleni Saléte et al (Org.). **Histórias e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá – MT: Contribuições para a implementação da lei 11.645/08**. Cuiabá: Carlini e Caniato Ed., 2019. p.16-29.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. Uma arqueologia dos saberes do Geempa. In: Geempa. **Todos podem aprender: qual é a chave?** Porto Alegre: Gráfica Impressul. Revista nº10 set. 2005, p. 11-39.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

POVO KURÂ BAKAIRI. **Livro de Alfabetização na língua Kurâ Bakairi A - Â - E - I - O - U - Y**. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Coleção Didática Saberes Indígenas na escola em Mato Grosso – Povo Kurâ Bakairi. Cuiabá: Disponível em: [https://www.coeducufmt.org/files/ugd/ba96d8\\_36529d186dd34cf8bad1952b91896120.pdf](https://www.coeducufmt.org/files/ugd/ba96d8_36529d186dd34cf8bad1952b91896120.pdf). Acesso em: 17 jul. 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, n. 37, 2002. DOI: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: out. 2022.

REDON, Valéria Lopes; GRANDO, Beleni Saléte. Formação de docentes no Ação Saberes Indígenas na Escola: contribuições da análise dos livros didáticos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 19, n. 43, p. 105–123, 2025. DOI: 10.22420/rde.v19i43.2409. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2409>. Acesso em: 6 ago. 2025.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os kurâ-bakairi**. Cuiabá: 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

WALSH, Chaterine. **Interculturalidade e (des)colonialidade - Perspectiva críticas e políticas**. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139240024/WALSH-Interculturalidade-e-Descolonialidade>. Acesso em: set. 2022.



## METODOLOGIAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE CULINÁRIA PARA MULHERES INDÍGENAS CAIAPÓ

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Irisneia de MOURA

(Programa de Pós-graduação em ENSINO/IFMT). E-mail: irisneia.colider@gmail.com

Pâmella Oliveira BERTHOLDI

(Programa de Pós-graduação em ENSINO/IFMT). E-mail: pambertholdi@gmail.com

Helena de Fátima Fernandes SILVA

(Programa de Pós-graduação em ENSINO/IFMT). E-mail: coordenadorahelenafernandes@gmail.com

Sérgio Gomes da SILVA

(Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT). E-mail: sergio.gomes@ifmt.edu.br

### Resumo

O artigo apresenta a experiência de ensino de culinária desenvolvida com mulheres da etnia Caiapó no município de Colíder – MT, realizada no âmbito do SENAC, sob a perspectiva intercultural e inclusiva. O estudo, de caráter aplicado, descreve as estratégias metodológicas empregadas, como a mediação de intérpretes bilíngues, a adaptação cultural de unidades de medida "empunhado" e o uso de recursos digitais (WhatsApp) para compartilhamento de práticas. A experiência revelou potencial formativo para o empoderamento feminino e a valorização cultural, ao integrar saberes tradicionais e técnicos, contribuindo para reflexões sobre práticas educativas decoloniais e inclusivas no campo da educação profissional.

Palavras-chave: Educação intercultural. Formação cidadã. Povos indígenas.

### 1 Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na transformação social, especialmente quando voltada para comunidades em situação de vulnerabilidade ou historicamente marginalizadas, como as populações indígenas. Nesses contextos, a valorização cultural, o respeito às línguas maternas e a integração de práticas locais tornam-se essenciais para promover aprendizagens significativas e duradouras. No Brasil, os povos indígenas enfrentam um processo secular de exclusão, marcado pela negação de suas culturas e saberes. Contudo, a Constituição Federal de 1988 reconhece a diversidade étnica e cultural do país, garantindo o direito à diferença e à preservação das línguas e tradições indígenas.

O povo Caiapó, presente em diferentes regiões do estado de Mato Grosso, é detentor de rica tradição cultural, marcada por práticas coletivas, artesanato, rituais e modos próprios de organização social. Ainda que resistam, essas comunidades sofrem com pressões territoriais, econômicas e culturais. Nesse cenário, ações educativas que dialoguem com sua cultura e ampliem oportunidades formativas tornam-se urgentes.

Nesse cenário, o presente estudo, de natureza aplicada, descreve e analisa uma experiência pedagógica realizada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), no município de Colíder – MT, que promoveu cursos de culinária adaptados à cultura e à língua, durante a estadia de mulheres Caiapó na cidade, e apresenta os caminhos metodológicos utilizados para superar desafios relacionados à barreira linguística e à adaptação de conteúdos à realidade local, e ao mesmo tempo constituiu-se como espaço de diálogo intercultural e valorização dos saberes locais, garantindo a promoção de aprendizagens significativa, do respeito à diversidade, voltadas à geração de renda e ao empoderamento feminino.

## 2 Fundamentação teórica

A construção de práticas pedagógicas voltadas às populações indígenas exige uma perspectiva intercultural, pois além de constituir uma abordagem pedagógica inclusiva, a interculturalidade se apresenta como um instrumento de resistência e de superação das heranças coloniais que ainda permeiam as práticas educativas. Conforme Walsh (2009), a interculturalidade crítica propõe um movimento de ruptura com as estruturas de poder que hierarquizam os saberes, reconhecendo a necessidade de descolonizar o pensamento e as práticas pedagógicas. Assim, o ensino direcionado às comunidades indígenas, quando orientado por princípios interculturais, permite construir um espaço de diálogo horizontal entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, promovendo uma verdadeira ecologia de saberes, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2007). Essa perspectiva amplia a compreensão da educação como um processo político e ético, comprometido com a valorização das identidades e com a construção de novas formas de convivência social.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das mulheres indígenas como guardiãs dos saberes e das práticas culturais, especialmente no que se refere à alimentação, à medicina tradicional e à educação das novas gerações. Segundo Aquino (2020), o protagonismo feminino nas comunidades indígenas está relacionado à manutenção da memória coletiva e à reprodução dos modos de vida tradicionais. Ao integrar as mulheres Caiapó em cursos profissionalizantes de culinária com base intercultural, promove-se não apenas a inclusão educacional e econômica, mas também o fortalecimento de suas identidades e de seu papel social como agentes de transformação cultural. Essa dimensão reforça que a educação intercultural deve reconhecer as mulheres indígenas como protagonistas do processo educativo e não apenas como beneficiárias dele.

## 2.1 A perspectiva intercultural e a práxis dialógica

Segundo Freire (1996), ensinar é um ato político que deve partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo seus saberes e culturas. De acordo com o autor, a prática educativa deve ser construída de maneira dialógica. Isso significa reconhecer que o conhecimento se fortalece quando há escuta, participação e respeito aos saberes culturais de cada comunidade.

Nessa direção, Candau (2008) afirma que a educação intercultural não se restringe ao reconhecimento da diversidade, mas envolve o diálogo e a construção de práticas que possibilitem aprendizagens mútuas entre diferentes culturas. Para a autora, a perspectiva intercultural na educação é indispensável em sociedades marcadas pela diversidade, pois possibilita a construção de pontes entre culturas distintas. Nesse mesmo sentido, Bartolomé (2003) defende que a educação intercultural vai além da convivência entre culturas, exigindo metodologias que reconheçam e incorporem os saberes locais nos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire (1996), a prática educativa deve partir da realidade concreta dos sujeitos e ser construída de maneira dialógica. Isso significa reconhecer que o conhecimento se fortalece quando há escuta, participação e respeito aos saberes culturais de cada comunidade. Para Candau (2008), a perspectiva intercultural na educação é indispensável em sociedades marcadas pela diversidade, pois possibilita a construção de pontes entre culturas distintas.

## 2.2 Educação profissional, autonomia e a ecologia dos saberes

No campo da educação profissional, Ciavatta (2006) destaca que a formação contextualizada pode promover autonomia e inclusão social, fortalecendo a capacidade das comunidades de gerar renda e ampliar suas possibilidades de participação. Bartolomé (2003) argumenta que a educação intercultural deve superar a lógica assimilacionista, buscando integrar os conhecimentos tradicionais das comunidades ao currículo. Esse aspecto é particularmente relevante no Brasil, onde a história indígena foi marcada por processos de silenciamento.

Boaventura de Sousa Santos (2007) reforça essa perspectiva ao propor a “ecologia dos saberes”, reconhecendo a validade de diferentes formas de conhecimento e defendendo o diálogo horizontal entre elas. Gomes (2003) acrescenta que a valorização da diversidade cultural é elemento central para uma educação democrática, inclusiva e promotora de justiça

social. Ciavatta (2006) acrescenta que a educação profissionalizante, quando contextualizada, contribui não apenas para a geração de renda, mas também para o fortalecimento comunitário.

### 2.3 Educação, tradição e saberes indígenas

No contexto brasileiro, a educação dos povos indígenas é marcada por uma luta histórica pelo reconhecimento e pela valorização de seus sistemas próprios de conhecimento. A legislação educacional assegura o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural. Contudo, no âmbito da educação profissionalizante, ainda é um desafio integrar a rica tradição cultural e os saberes ancestrais – como as práticas coletivas, o artesanato e os rituais do povo Caiapó – aos currículos formais.

É crucial que as práticas pedagógicas considerem a transmissão de conhecimentos não apenas como uma via de mão única, mas sim como um diálogo horizontal que reconheça a validade e a pertinência dos conhecimentos tradicionais. A culinária, por exemplo, não é apenas uma técnica; ela carrega em si uma cosmologia, um modo de organização social e práticas de manejo alimentar que são essenciais para a identidade Caiapó.

Conforme destacado por Gomes (2003), a valorização da diversidade cultural é o alicerce para uma educação democrática e promotora de justiça social. Para os povos indígenas, isso significa ir além da mera tolerância e construir metodologias que articulem a formação para a geração de renda com o fortalecimento da identidade cultural e o respeito à língua materna. Assim, pensar metodologias pedagógicas voltadas às mulheres indígenas Caiapó que integrem língua materna, saberes locais, cultura, práticas sociais e uso de tecnologias acessíveis, corresponde a um exercício de inclusão e reconhecimento da diversidade como princípio educativo, sendo condição necessária para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

## 3 Objetivos

O objetivo geral deste artigo foi relatar e analisar a experiência de ensino de culinária para mulheres da comunidade indígena Caiapó no município de Colíder – MT, durante sua estadia na cidade, destacando as estratégias metodológicas empregadas no SENAC para superar barreiras linguísticas e culturais. De forma específica, busca-se analisar os desafios enfrentados, descrever as adaptações pedagógicas implementadas e discutir os impactos da experiência na aprendizagem e no empoderamento feminino. Tudo isso é sintetizado na perspectiva de refletir sobre a importância da educação intercultural no contexto indígena.

#### 4 Metodologia

A pesquisa apresenta caráter qualitativo e descritivo, desenvolvido a partir da realização de curso de preparo de bolos e tortas e de preparo de pães doces e salgados, ministrados no SENAC de Colíder – MT, em parceria com a comunidade indígena Caiapó, no estado de Mato Grosso.

O percurso metodológico foi construído em diálogo com a comunidade, e estruturou-se em três eixos principais, que sustentavam a abordagem intercultural:

- Mediação linguística: Formação de grupos com intérpretes, em que jovens indígenas bilíngues (português e Caiapó) atuaram como mediadores da comunicação entre a instrutora e as participantes. Este recurso foi fundamental para garantir a compreensão do conteúdo e favorecer a interação dialógica. Tal estratégia alinha-se aos princípios da educação intercultural que preveem o respeito às línguas maternas como condição para a aprendizagem significativa (Gomes, 2003; Candau, 2008);
- Adaptação cultural das medidas: as receitas foram ajustadas para unidades de medida locais, como o “empunhado”, além do uso de utensílios cotidianos da comunidade. Essa adaptação conferiu maior sentido e aplicabilidade ao aprendizado evidenciando o respeito aos hábitos e saberes da comunidade. Bartolomé (2003) sustenta que a educação intercultural deve incorporar os saberes locais nos processos de ensino-aprendizagem, indo além da simples convivência;
- Uso de recursos digitais: foi criado um grupo de WhatsApp para ampliar a troca de experiências. As mulheres compartilhavam fotos e vídeos de suas práticas culinárias, reforçando o aprendizado por meio da interação visual e do apoio mútuo. Kenski (2003) reforça a pertinência do uso de tecnologias acessíveis para favorecer a aprendizagem colaborativa e ampliar os espaços de troca e pertencimento.

Nessa perspectiva, com enfoque qualitativo e descritivo (Minayo, 2009), essa pesquisa buscou compreender os significados atribuídos pelas participantes à aprendizagem e adaptar-se a esse contexto cultural e social específico.

#### 5 Resultados e discussões

Os resultados da experiência pedagógica foram expressivos e múltiplos, sempre demonstrando um profundo respeito aos hábitos da comunidade e a eficácia das metodologias interculturais. A análise da experiência será apresentada em três eixos: o engajamento e apropriação do conhecimento; a relevância das metodologias interculturais; e os impactos sociais e o empoderamento feminino.

### **5.1 Engajamento, apropriação do conhecimento e a voz Caiapó**

As mulheres Caiapó demonstraram grande interesse e engajamento durante o curso de culinária, apropriando-se das técnicas culinárias com rapidez e entusiasmo. Muitos relatos colhidos evidenciaram o orgulho em aprender novas receitas e adaptá-las à sua realidade, fortalecendo sua autoestima e ampliando as possibilidades de atuação comunitária.

A mediação linguística mostrou-se um elemento catalisador desse engajamento, sendo decisiva para a construção de um processo dialógico, em consonância com a pedagogia de Freire (1996), que destaca a importância da escuta e da participação ativa, sendo indispensável para uma educação emancipadora, pois garante a escuta e o respeito à voz dos sujeitos envolvidos. Para que isso fosse possível a participação de intérpretes foi indispensável para garantir que a voz das participantes fosse respeitada e o conhecimento técnico plenamente compreendido. Este é um princípio de uma educação emancipadora, fundamental para a inclusão em contextos de diversidade linguística (Gomes, 2003).

### **5.2 Pertinência das metodologias interculturais e a ecologia dos saberes**

O sucesso da experiência valida a pertinência de práticas interculturais nas metodologias de ensino, ou seja, a adaptação cultural das medidas e do uso de utensílios cotidianos, como o uso do “empunhado” foi crucial, pois ao valorizar os saberes locais e integrá-los ao processo formativo, o curso demonstrou que a aquisição de novas técnicas não precisa se dar pela negação ou silenciamento da cultura de origem, mas evidenciou a pertinência de práticas interculturais nas metodologias de ensino (Candau, 2008).

Adicionalmente, o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica demonstrou ser significativo. A criação do grupo possibilitou que o aprendizado se estendesse para além do ambiente da sala de aula, promovendo a aprendizagem colaborativa e ampliando os espaços de troca e pertencimento. Kenski (2003) corrobora ao demonstrar que as tecnologias, mesmo em sua forma mais simples, podem ser aliadas da educação em contexto de diversidade cultural,

favorecendo a aprendizagem colaborativa e ampliando os espaços de troca e pertencimento. Isso exemplifica a "ecologia dos saberes" proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007), onde diferentes formas de conhecimento dialogam horizontalmente.

## 5.2 Impacto social, geração de renda e empoderamento feminino

A experiência demonstrou o potencial da educação profissionalizante para ampliar os horizontes de geração de renda e contribuir para o fortalecimento comunitário. O curso de culinária, ao fornecer habilidades técnicas e despertar o orgulho nas participantes, abriu novas perspectivas de atuação econômica.

A formação contextualizada, como defendido por Ciavatta (2006) contribui não apenas para a geração de renda, mas também para o fortalecimento comunitário. Para as mulheres indígenas, a aquisição de novas habilidades culinárias para possível geração de renda representa um passo concreto em direção ao empoderamento feminino. O curso vai além da técnica da culinária; ele se constitui como um espaço de diálogo intercultural e valorização dos saberes locais, permitindo que as mulheres se sintam agentes de transformação em suas comunidades.

## 6 Considerações finais

A experiência de realização dos cursos de culinária com as mulheres da etnia Caiapó no SENAC de Colíder – MT reforça a relevância de práticas pedagógicas interculturais e sensíveis às especificidades culturais e linguísticas. A metodologia desenvolvida unindo intérpretes, medidas adaptadas e recursos digitais mostrou que é possível transpor barreiras e promover processos de aprendizagem significativos.

Mais do que ensinar culinária, o projeto possibilitou o empoderamento feminino, a valorização cultural e a abertura de novas perspectivas para a comunidade. Tais experiências indicam que iniciativas semelhantes podem ser replicadas em outros contextos indígenas e em diferentes áreas do ensino profissionalizante. Assim, reafirma-se que a educação, para ser transformadora, deve respeitar as diferenças, dialogar com a realidade dos sujeitos e promover práticas de inclusão cultural e social.

Assim, pensar metodologias pedagógicas voltadas às mulheres indígenas Caiapó que integrem língua materna, saberes locais, cultura, práticas sociais e uso de tecnologias acessíveis, corresponde a um exercício de inclusão e reconhecimento da diversidade como princípio

educativo, sendo condição necessária para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

## Referências

AQUINO, Tayna de Souza. **Mulheres indígenas e educação: protagonismo, resistência e saberes tradicionais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 29, p. 297–312, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1070>. Acesso em: 09 out. 2025.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Mana, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 77-106, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fGbD5TshWKbCXScWRZt9hGH/>. Acesso em: 09 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo e a educação profissional no ensino médio**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 33, p. 473-490, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gY97368n4D8pQpYy8Rk6Y6t/>. Acesso em: 09 out. 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/>. Acesso em: 21 set. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dWdWPHkGCEkC&printsec=frontcover>. Acesso em: 21 set. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrg/>. Acesso em: 21 set. 2025.



## A CONTRIBUIÇÃO DOS ANCIÕES DA ETNIA TORÁ, NA TERRA INDÍGENA TORÁ NO ESTADO DO AMAZONAS, PARA O FORTALECIMENTO DA CULTURA TRADICIONAL DE SEU POVO NA ALDEIA SÃO JOSÉ, ALDEIA BAIXO-GRANDE, NO RIO MARMELOS – AM

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Lidiany Pereira VIANA

(Mestranda no PPGE/UCDB)

lidy\_fma@yahoo.com.br

Heitor Queiroz de MEDEIROS

(Docente do PPGE/UCDB)

heitor.medeiros@ucdb.br

### Resumo

A pesquisa está ligada ao desenvolvimento de um mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e busca entender como os anciões indígenas da etnia Torá, no estado do Amazonas, contribuem para o fortalecimento cultural e tradicional da sua etnia. A metodologia utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa as lideranças da aldeia, anciões e professores indígenas da Escola Estadual Indígena São José, sendo que para produção e análise dos dados utilizaremos de entrevistas semiestruturadas. O projeto de pesquisa está submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da UCDB.

Palavras-chave: Etnia Torá. Anciões Torá. Fortalecimento Cultural.

### 1 Introdução

O Brasil é indiscutivelmente um país plural, entretanto o reconhecimento da pluralidade cultural, de seu potencial e da riqueza que ela significa para o país é uma conquista recente e não foi construída sem luta ou sem resistência dos povos indígenas. Atualmente, o país conta com cerca de 1,7 milhão de indígenas autodeclarados de 305 etnias (IBGE, 2022) e estes são falantes de pelo menos 274 línguas, constituindo o Brasil como um país plurilíngue. A maior parte dos indígenas do país (51,25% indígenas) vivem na Amazônia Legal, região formada pelos estados da região Norte: Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará e Tocantins, Mato Grosso e parte do Maranhão.

É primordial conhecer a história da ocupação e formação do povo amazônica, através dos trabalhos e pesquisas já realizados, que contribuem para a preservação da memória, da história de tantas etnias que lutaram, buscando resistir aos invasores do seu espaço e por isso foram duramente massacradas, sendo uma boa parte destes povos extintos, tendo assim os seus

nomes apagados de nossa história e muitos outros, rendidos, mas que com muita luta e resiliência, conseguiram resistir, chegando assim até os dias atuais, mantendo vivo o seu pertencimento étnico e trazendo também consigo as cicatrizes deste processo de “civilização”.

A região Amazônica consiste em território ocupado desde os tempos imemoriais por povos indígenas de diferentes etnias, sendo uma região de lutas, histórias e resistências para a preservação da cultura dos povos indígenas dessa região, como o povo indígena Torá, pertencentes à família Txapakura, foram um dos primeiros povos a resistir às tentativas de ocupação do espaço territorial de extensão do Rio Madeira e seus afluentes e que por isso quase chegando à extinção, sofrendo significativamente por essas investidas que fizeram com que ocupassem e se firmassem na região situada nas proximidades da foz do rio Marmelos, no Estado do Amazonas.

Atualmente o povo indígena Torá ocupa a Terra Indígena Torá, com 55 mil Km<sup>2</sup>, juntamente com o Povo Apurinã, segundo os dados demográficos do Instituto Sócioambiental – ISA (2012). De acordo com o que consta no *Quadro Geral dos Povos*, do ISA, o Povo Torá possui aproximadamente uma população de 312 indivíduos, segundo os dados fornecidos pela Secretaria Especial de Saúde indígena – SESAI (2014), criada em 2010, e que tem como objetivo atender a população aldeada em todo o Brasil.

Passados três séculos de luta pela sobrevivência, os Torás ainda existem e resistem, vivem da caça, da pesca e fundamentalmente da coleta de castanha da Amazônia, para a comercialização com os regatões, além da agricultura de subsistência nas margens do rio Marmelos.

Por muito tempo, os povos indígenas foram oportunamente lembrados apenas nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. E com a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, possibilita que a temática indígena, através da educação, possa dar visibilidade a estes povos nas suas ações curriculares, consistindo assim num marco contemporâneo no âmbito escolar para evidenciar os povos indígenas.

A proposta da pesquisa decorre das experiências vividas pela mestranda no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, como pedagoga de Escolas Estaduais Indígenas e não-indígenas, sendo fortalecida pelo “descobrimento” de ser pertencente a etnia

Torá, a partir da narrativa de minha mãe, o que impulsionou em mim o interesse em conhecer as histórias, as lutas e as resistências vividas pelo povo indígena Torá.

Assim a pesquisa se propõe investigar como está sendo trabalhado o fortalecimento da cultura do povo Torá, seu pertencimento étnico e sua identidade com foco na Escola Estadual Indígena São José, mediada pelo olhar dos anciões da Terra Indígena Torá, na região do rio Marmelos, no estado do Amazonas.

Assim o problema de pesquisa busca responder a seguinte pergunta: A cultura tradicional da etnia indígena Torá mediada pelo olhar dos anciões da Terra Indígena Torá, na região do rio Marmelos, no estado do Amazonas, tem servido como fator de fortalecimento cultural e tradicional dessa etnia?

## 2 Fundamentação Teórica

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, de maneira que “tudo concorria para a reprodução da relação de desigualdades entre portugueses e índios, sendo esta uma relação de senhores e escravos, pois os meios utilizados e suas justificativas remetiam a mecanismos supostamente pedagógicos” (Oliveira, 2016), de maneira que esta nova forma de relação significou “ a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional” (Munduruku, 2017).

Os povos indígenas, desde o início do processo de escolarização no Brasil, pelos padres jesuítas, foram alvo de um modelo de educação que tinha por objetivo a catequese e a integração destes ao que era considerado civilização aos moldes ocidentais, pois a escola fazia parte do sistema de colonização, de extermínio, de anulação das identidades indígenas (Rezende, 2015), fazendo com que a sua cultura, as suas expressões, as suas línguas, fossem inferiorizadas, e desconsideradas dentro do processo educativo.

O contato dos povos ditos “civilizados” com os povos indígenas foi feito de maneira hostil, há vista que “desde então, os processos educacionais próprios da tradição de cada povo indígena foram rechaçados, empurrados para o subterrâneo, a fim de dar lugar a uma compreensão de educação, que se reduz à catequese e à educação escolar” (Bergamasch; Silva, 2007).

Pensar o lugar do indígena na história, que desde a chegada dos Portugueses, através das várias lutas travadas, buscaram resistir, para que tivessem os seus direitos reconhecidos e garantidos, levando-nos a questionar a invisibilidade sofrida por estes, durante séculos de lutas e resistências, mas que nas últimas décadas vem sendo desveladas e assim propiciam um protagonismo crescente favorecido pela historiografia atual:

As vozes indígenas contra a colonização só se fizeram conhecer recentemente, nas últimas décadas, quando as lutas por demarcação de seus territórios, ampliadas e repercutidas por um arco de alianças (igrejas, universidades, grupos de direitos humanos), começaram a chegar até a opinião pública, em aberta contradição com as imagens idealizadas sobre a construção do país e com a postura tutelar do indigenismo. Foi este, no final da década de 1970, o momento em que, creio, iniciou-se tal ruptura (Oliveira,2016, p.13).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 tem-se o marco do reconhecimento e promulgação dos direitos indígenas, tendo um capítulo próprio sobre os povos indígenas, o que foi manifestado no art.231, que trata: “são reconhecidos aos índios, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (...)” (Brasil,1988).

Conforme Baniwa (2010):

Foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe uma nova base legal e conceitual de mudança da visão e relação colonial, trazendo a perspectiva da cidadania indígena (sujeitos coletivos de direitos universais e específicos), do protagonismo indígena(reconhecimento da capacidade civil) e da autonomia indígena (capacidade de pensamento e de autorrepresentação), possibilitando pensar um novo espaço e uma nova função social para a escola, agora com potencial instrumento de valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios (Baniwa,2010, p.36)

A década de 1990, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a diversidade cultural e os direitos sociais passaram a ser assegurados legalmente. Assim, também assegurado aos indígenas o direito de manterem a sua alteridade cultural e instituiu, como dever do Estado, a proteção de manifestações da cultura dos povos indígenas. Esta prerrogativa legal, indiscutivelmente, abriu caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade.

Para Rezende (2015), a Constituição Federal de 1988 permitiu um novo modelo de educação escolar indígena, dando visibilidade aos professores indígenas e a valorização das identidades indígenas,

“Assim surgiram os princípios da Educação Escolar Indígena: escola comunitária, diferenciada, específica, bilingue, intercultural, territorial, (...) Há o abandono da perspectiva assimilacionista que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunidade Nacional (Rezende,2015, p.03).

Ao tratar sobre a educação escolar indígena é necessário refletir sobre as culturas e identidades, uma vez que estas não podem ser separadas da vida, do contexto social do povo onde se manifesta, da cultura ali presente. A cultura realiza-se dentro destes processos e se transforma também de acordo com as transformações ocorridas no contexto.

Segundo Geertz (1973),

“Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, p.15, 1973).

Este conceito de Geertz nos possibilita compreender assim as culturas indígenas, pois cada gesto, palavras e ritos, se apresenta rico de significados interpretativos. A cultura significa a soma de saberes, costumes, comportamentos, regras, símbolos e modos de vida que são compartilhados por pessoas em grupos, que se diferem, por sua vez, daqueles de outras coletividades, mas que os identificam em suas pertencas a essas comunidades.

De acordo com Candau (2012) não há culturas atrasadas ou evoluídas, há culturas, e estas estão ligadas a maneira como os grupos habitam um território, como criam valores e significados que dão sentido à vida. Assim, a diversidade é produto da construção histórica, cultural e social das diferenças, que são construídas pelos sujeitos sociais nos processos de adaptação ao meio social no contexto das relações.

Em outras palavras para Candau (2012, p. 237), a diversidade cultural corresponde aos aspectos “que distinguirá uma cultura das outras devido à capacidade inerente dos seres humanos de modificar com criatividade o legado que receberam, acrescentando diversidade à sua forma e vida”. E os povos indígenas resistem ao contato reelaborando continuamente o seu patrimônio cultural e os valores próprios da sua sociedade.

A partir da legislação brasileira, o reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira se materializa nos diversos dispositivos legais, que possibilitam aos povos indígenas adequarem suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade, também com à instituição escola, bem como os seus processos próprios de aprendizagem, favorecendo uma educação que permita aos povos indígenas fortalecerem a sua identidade através do uso da língua materna, de uma educação bilíngue e intercultural.

Com a criação dos territórios etnoeducacionais (TEE), em setembro de 2009, através do Decreto No 6.861 (Brasil 2009), que visa organizar a educação escolar indígena de acordo com a territorialidade dos povos indígenas, independentemente das divisões políticas entre estados e município, a política busca garantir que a educação escolar indígena seja específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, considerando a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Para Baniwa (2012, p.106), a noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico de lugar e espaço tradicional e ancestral (...) que está presente em seus rituais, nas crenças e principalmente nas histórias e mitos da criação.

Vale justificar que os territórios indígenas não são simplesmente porções de terra, água, plantas, animais, eles possuem um valor simbólico, são espaços que reúnem certas características que, para cada povo, configuram os lugares adequados para viver em plenitude, eles possuem coordenadas geográficas e temporais nas quais cada povo constrói suas experiências de mundo, seu senso de residência. Assim, o território é lugar no qual se inscrevem relações sociais e culturais, se projeta a existência, se organiza a vida e o trabalho.

**3 Objetivos:** O **objetivo geral** da pesquisa é entender como os anciões da etnia indígena Torá, na Terra Indígena Torá, na região do rio Marmelos no estado do Amazonas tem contribuído através de sua cultura tradicional para o fortalecimento cultural e tradicional dessa etnia. Já os **objetivos específicos** são: 1) Caracterizar o Povo indígena Torá e os aspectos sócio-históricos-geográficos da Aldeia São José, Aldeia Baixo-Grande, no Rio Marmelos - AM; 2) Entender se os anciões da etnia indígena Torá, na Terra Indígena Torá, na região do rio Marmelos no estado do Amazonas, consideram que sua cultura tradicional tem contribuído para o fortalecimento cultural e tradicional dessa etnia na da Aldeia São José, Aldeia Baixo-Grande, no Rio Marmelos - AM; 3) Verificar junto as lideranças e anciões da etnia indígena Torá se eles têm contribuído para o fortalecimento cultural tradicional dessa etnia junto a Escola Estadual Indígena São José.

#### 4 Metodologia

Para Severino (2000, p. 18), os pressupostos da metodologia são “os instrumentos operacionais, técnicos ou lógicos, que direcionam o itinerário da dimensão epistemológica na perspectiva da construção do conhecimento”. Em outras palavras seria dizer que a pesquisa na condição de princípio científico traz no seu percurso metodológico os materiais e métodos que

criam as condições para se obter as respostas diante do problema norteador e dos respectivos objetivos.

A abordagem adotada nesta pesquisa será de natureza qualitativa, pois segundo Minayo (2015) “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2015, p. 21).

A abordagem qualitativa, por sua vez, se justifica pela impossibilidade de quantificar aspectos da realidade centrados no caráter subjetivo dos sujeitos e espaços analisados, estudando as particularidades e experiências coletivas e individuais, cujo campo empírico, sendo as comunidades indígenas localizadas na região da foz do Rio Marmelos – AM, região de predominância dos indígenas da etnia Torá.

Definimos como sujeitos da pesquisa os líderes indígenas, vislumbrando mapear as comunidades indígenas Torá, da região, localizando as lideranças, caracterizando a escola dessa região. situada no território etnoeducacional Baixo e Médio Madeira, com a finalidade de identificar de que maneira esse espaço educacional tem servido como fator de integração da cultura étnica do povo indígena Torá.

Para tanto, elege-se como sujeito de pesquisa as lideranças indígenas (os anciãos da comunidade) e os professores indígenas da escola da aldeia. O foco da pesquisa será analisar de que maneira a presença cultural da etnia Torá, como cotidianidade da formação identitária e cultural do povo amazônida, se faz presente na Escola Estadual indígena São José, localizada no território etnoeducacional Baixo e Médio Madeira.

Segundo Vieira (2023, p.150), o Território Etnoeducacional Baixo e Médio Madeira, surgiu da reivindicação do desmembramento do TEE Baixo Amazonas, para criação do TEE Baixo e Médio Madeira, no ano de 2019, na primeira audiência do MEC em Manaus, sendo atendida a solicitação pela questão geográfica. Este território é habitado pelos povos indígenas Munduruku, Mura, Torá, Sateré Mawé e Maraguá, presentes nos municípios de Autazes, Borba, Manicoré, Nova Olinda do Norte e Novo Aripuanã.

Também será utilizado para a produção e análise dos dados a entrevista semiestruturada, por se tratar de importante componente de realização da pesquisa qualitativa, pois para Bogdan; Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Bicklein, 1994, p.134).

Se as entrevistas forem bem realizadas, permitirão ao pesquisador captar a maneira que os sujeitos da pesquisa compreendem a sua realidade e a lógica que existem no interior do grupo pesquisado, pois segundo Silveira (2002),

[...] a entrevista é um jogo interlocutivo em que um entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao entrevistado/a um exercício de lacunas a serem preenchidas... para esse preenchimento os entrevistados saberão ou tentarão se reinventar como personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que fazendo falar de novo tais discursos, os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (Silveira,2002, p.140).

Duarte (2004) afirma ainda que as entrevistas “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte,2004, p.215).

O Projeto foi submetido ao Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sabendo que os participantes terão acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), no qual se explica a garantia do caráter científico, e os sujeitos da pesquisa serão apresentados por codinomes com intuito de preservar a identidade pessoal.

## 5 Resultados

O projeto de pesquisa se encontra em fase do adensamento teórico buscando o aprofundamento da produção científica na área onde o mesmo se insere, inclusive buscando um diálogo aprofundado com os intelectuais indígenas que vem produzindo conhecimentos sobre os povos indígenas em diversos territórios espalhados pelo país, sendo que o mesmo está submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da UCDB e aguardando autorização para o início da produção de dados a campo.

Espera-se a partir da realização da pesquisa entender de que maneira a cultural tradicional da etnia Torá, mediada pelos anciões da Terra Indígena Torá, tem servido como fator de fortalecimento cultural e tradicional dessa etnia.

## 6 Considerações Finais

Pensar o lugar do indígena na história, que desde a chegada dos portugueses, através das várias lutas travadas, buscaram resistir para que tivessem os seus direitos reconhecidos e garantidos, levou-nos a questionar a invisibilidade sofrida pelos povos indígenas durante séculos de lutas e resistências, e em especial da etnia Torá que vivem no estado do Amazonas, que nas últimas décadas vem sendo desveladas e assim propiciam um protagonismo crescente na garantia e efetivação de seus direitos.

É neste sentido que a pesquisa busca aprofundar e dar visibilidade à história do povo indígena Torá, povo guerreiro, que habitavam toda a extensão da margem direita do rio Madeira e foram os primeiros que resistiram aos ataques dos portugueses ao seu território, ainda no século XVIII, levando-os quase ao extermínio.

Nessa fase da pesquisa já foram produzidos alguns dados através de uma revisão bibliográfica sobre os povos indígenas principalmente dos que vivem no estado do Amazonas, além de documentos sobre a escola durante visitas na aldeia para os contados iniciais e a busca de autorização do cacique e lideranças da comunidade e que estão em fase inicial de análise.

## Referências

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais**. Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.19, n. 33, jan./jun. 2010. Disponível

BANIWA, Gersem. **Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira**. In: PIMENTA, José; SMILJANIC, Maria Inês. Etnologia Indígena e Indigenismo. Brasília: Positiva 2012.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas**. *Agora*, v. 13, n. 1, pp. 124-150, jan./jun. 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Trabalho de Campo. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 111-146.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 18 setembro 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

DUARTE, Rosalia. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 05 mar. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Instituto Socioambiental. «[Quadro Geral dos Povos](https://terrasindigenas.org.br/terras-indigenas/3879)». **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil**. <https://terrasindigenas.org.br/terras-indigenas/3879>. Acessado em 19 de junho de 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

\_\_\_\_\_. **Característica étnicos-raciais**. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73107>. Acessado em 04 jun.2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Brasiliana, Journal for Brazilian Studies. Vol. 5, n.1 (Nov, 2016), p. 200-229.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Educação Escolar Indígena: avanços e perspectivas**. Apresentação de Trabalho no Congresso Internacional de Pedagogia Salesiana. 2015, Roma, 10 a 25 de março.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

VIEIRA, Alva Rosa. **Política dos Território Etnoeducacionais no Amazonas: Perspectivas para efetivação na Educação Escolar Indígena**. Tese do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.



## O SABOR E O SABER NO/DO PREPARO DA MASSA DE MANDIOCA: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DO POVO BALATIPONÉ

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

**Alessandra Corezomae BOROPONEPÁ**

(Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

PPGECM/ UNEMAT)

corezomae.boroponepa@unemat.br

**Mônica Cidele da CRUZ**

(Docente do Programa de Pós-Graduação Ensino em Contexto Indígena Intercultural PPGECII/UNEMAT)

monicacruz@unemat.br

**Adailton Alves da SILVA**

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

PPGECM/UNEMAT)

adailtonbbg@unemat.br

**João SEVERINO-FILHO**

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências PPGECM/ UNEMAT)

joaofilho@unemat.br

### Resumo

Este artigo descreve uma prática pedagógica realizada no componente “Práticas Culturais e Sustentabilidade” na Escola Estadual Indígena de Tempo Integral Jula Pará, povo Balatiponé, em maio de 2025. A atividade envolveu estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com foco no fortalecimento dos saberes tradicionais do povo Balatiponé. Os alunos participaram do preparo de alimentos tradicionais, como *jukuputu* (beiju), *chicha* (*jolorukwá*) e *hare* (peixe), valorizando conhecimentos culturais e reafirmando sua importância para a formação integral e identidade indígena no contexto escolar. O trabalho evidenciou que os saberes tradicionais Balatiponé, articulados às práticas escolares, potencializam a aprendizagem e valorização cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Saberes tradicionais. Ensino. Educação Escolar Balatiponé.

### 1 Introdução

O presente artigo apresenta uma vivência do cotidiano do povo Balatiponé, no contexto das práticas culturais e da sustentabilidade na sala de aula. A escola indígena, nesse cenário, é muito mais do que um espaço de aprendizado formal; é também um lugar de resistência e afirmação cultural, que demonstra ser possível desenvolver o ensino-aprendizagem a partir de múltiplos olhares. Para o povo Balatiponé, aprender significa caminhar junto com a comunidade, ouvir os anciãos e as anciãs, sentir o território e participar das práticas que sustentam gerações, difundidas por meio da oralidade. O currículo escolar se fortalece e se enriquece quando se conecta com esses saberes ancestrais, revelando aos jovens que o

conhecimento está presente em tudo: na terra, nos rios, nos alimentos preparados e nas histórias contadas.

Sob essa perspectiva, Silva (2017) nos diz que:

Nessa pedagogia há várias maneiras próprias de ensinar e aprender, mas todos esses jeitos de educar uma criança lhe proporcionam a liberdade e autonomia de experimentar, ou seja, é acompanhando seu pai ou sua família nos determinados tempos e espaços, como na caçada, na pescaria, na colheita de frutas, na roça, no pátio, nos rituais etc. (Silva, 2017, p. 56).

Como professora e estudante indígena, vivo diariamente essa experiência de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Posso articular a sabedoria milenar do meu povo com os conhecimentos acadêmicos, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo, descobertas e pertencimento. Cada gesto, cada prática, cada pergunta dos estudantes nos aproxima de nossa história e da identidade coletiva.

Ensinar é também aprender, e aprender é reafirmar quem somos. Nesse processo, a escola se torna um espaço de cuidado e de continuidade cultural, onde os estudantes não apenas estudam, mas vivem a cultura Balatiponé, reconhecendo que o saber e a vida estão profundamente entrelaçados com o território.

Conforme destaca o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso em relação à área de Ciências e Saberes Indígenas,

Os componentes desta área devem estar intrinsecamente ligados aos conhecimentos e uso de práticas culturais na sustentabilidade socioambiental, dentro da cultura do povo e sua relação com o meio em que vive numa perspectiva humana e devem ser trabalhados por meio de abordagens críticas. Dessa forma, os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade, a cultura, a história, contribuindo para o projeto societário de bem viver de cada comunidade, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e recursos neles existentes (Mato Grosso, 2021, p. 79).

Nessa direção, este artigo compartilha e reflete sobre a experiência vivida com os estudantes da Escola Indígena Jula Pará, localizada na aldeia Umutina, próxima ao município de Barra do Bugres – MT. Nos dias 27 e 28 de maio de 2025, no componente curricular “Práticas Culturais e Sustentabilidade”, foi realizada uma prática cultural do povo Balatiponé, envolvendo todos os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

A atividade consistiu na produção da massa da mandioca mansa, alimento de grande importância na cultura local, que posteriormente foi utilizada pelos jovens no preparo dos

alimentos tradicionais que, na língua Balatiponé, são: *jukuputu* (beiju), *chicha* (*jolorukwá*) e *hare* (peixe). Alimentos que se complementam e fazem parte do cotidiano.

O objetivo da prática pedagógica foi fortalecer a pedagogia indígena, entrelaçando-a aos saberes tradicionais do povo Balatiponé, especialmente aqueles relacionados ao cultivo da mandioca e ao preparo de alimentos tradicionais. Essas práticas são compreendidas como vivências pedagógicas que reafirmam a identidade cultural e consolidam a relação entre escola, território e comunidade.

Teoricamente, o trabalho dialoga com a perspectiva da Etnomatemática, conforme D'Ambrosio (2023), entendida como o reconhecimento e a valorização dos modos próprios de fazer, pensar e ensinar matemática presentes nas práticas culturais dos diferentes povos. Essa abordagem busca romper com a ideia de uma matemática única e universal, evidenciando que o conhecimento matemático se constrói de forma contextualizada, em diálogo com a cultura, a história e o cotidiano das comunidades.

Nesse sentido, Silva (2017) destaca a importância da Etnomatemática como prática pedagógica que promove o reconhecimento das identidades culturais, possibilitando que os estudantes se vejam como sujeitos produtores de conhecimento. Na mesma direção, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2021) reforça a necessidade de uma educação intercultural, que articule saberes escolares e tradicionais, de modo a valorizar os territórios e práticas socioculturais.

Complementando essas perspectivas, Monzilar (2019) evidencia, a partir de relatos e memórias do povo Balatiponé, que a alimentação tradicional e o manejo dos recursos naturais constituem-se como práticas de saberes, nas quais emergem conhecimentos matemáticos, sociais e ambientais.

Dessa forma, a Etnomatemática é compreendida neste trabalho como um campo teórico e pedagógico que reconhece a matemática enquanto prática cultural, integrando-a às experiências vividas pelo povo Balatiponé.

## 2 Da roça à mesa: produção da massa de mandioca

Para produzir a massa da mandioca, caminhamos juntos, estudantes e professores, até a roça da família da senhora Edinete Monzilar e do senhor Lucimar Calomezore. Foi um momento de partilha desde o início: os jovens arrancaram as mandiocas, enchendo três sacos, que depois carregamos de volta para a escola. A atividade logo se transformou em alegria

coletiva, pois sabíamos que, daquele esforço, nasceriam alimentos que nos fortalecem enquanto povo.

No pátio da escola, organizamos as tarefas. Alguns estudantes descascavam as mandiocas, outros lavavam, e outros se dedicavam a ralar. O barulho dos raladores se misturava às conversas e risadas, lembrando o ambiente de nossas casas quando a família se reúne para preparar a comida. Trabalhamos com os utensílios tradicionais, como o ralo, bacia, peneira, saco e facas e, como professora, pude observar o cuidado das mães e dos mais velhos ao orientar os mais novos, já que o ralar da mandioca exige prática e atenção.

Depois de ralada, a massa foi colocada em um saco limpo, amarrado a um tronco de árvore e a um esteio resistente da casa, formando algo semelhante a uma rede, mas com apenas uma das extremidades presa.

**Figura 1 – Processo de descascar e lavar a mandioca**



**Fonte:** Alessandra C. Boroponepá (maio de 2025).

Os estudantes, em duplas, revezavam-se para torcer a massa. Enquanto um colocava, o outro torcia e, assim, pouco a pouco, o líquido escorria para uma vasilha, onde seria aproveitado para a retirada do polvilho. Ao ver o envolvimento dos jovens nesse processo, percebi como cada gesto carregava não só técnica, mas também memória e tradição.

Figura 2 – Processo de ralar e torcer a massa da mandioca



Fonte: Alessandra C. Boroponepá (maio de 2025).

A massa foi deixada ao sol para secar. Embora esse processo costume durar um dia inteiro, o calor forte da tarde fez com que, já no dia seguinte, pudéssemos utilizá-la no preparo do *jukuputu*. Nessa etapa, a presença das mulheres e mães dos estudantes foi fundamental, pois elas orientavam cada detalhe, desde peneirar a massa até medir, com as próprias mãos das crianças, a quantidade para colocar nas frigideiras de ferro sobre o fogão a lenha.

Figura 3 – Massa da mandioca exposta ao sol para secar e o preparo do *jukuputu*



Fonte: Alessandra C. Boroponepá (maio de 2025).

Enquanto um grupo preparava o beiju, outros cuidavam do *hare*. Os peixes dourados e curimatás foram generosamente doados pelos professores Ismael Boroponepá e Mateus Amajunepá, mestrandos do PPGECEII/UNEMAT e excelentes pescadores. O cheiro do peixe assado no fogo a lenha se espalhava pela escola, misturado ao aroma do beiju fresco, que anunciava uma mesa farta de alimento.

Quando a comida ficou pronta, reunimos estudantes, professores e membros da comunidade para uma refeição coletiva. O momento foi de alegria, partilha e gratidão. Ali, percebi que a escola estava realmente em sintonia com o território e a comunidade, fortalecendo nossa cultura por meio do ato de cozinhar, partilhar e comer juntos.

**Figura 4 – O *jukuputu* pronto para ser servido com *hare***



**Fonte:** Alessandra C. Boroponepá (maio de 2025).

Essa prática pedagógica foi realizada três vezes no primeiro semestre de 2025, e pretendemos dar continuidade no próximo semestre. Acreditamos que trazer para a escola nossas práticas cotidianas é essencial. Algumas já estão presentes, mas outras ainda precisam ser fortalecidas, sobretudo as ligadas à alimentação tradicional, que, infelizmente, vem sendo substituída pela dependência da merenda escolar da cidade. Reafirmo, como professora e pesquisadora indígena, que manter vivas essas práticas é também cuidar da saúde, da memória e da cultura do povo Balatiponé.

### 3 Metodologia

Como professora indígena e pesquisadora, vejo a importância de acompanhar e participar das práticas culturais do meu povo. Meu olhar não foi apenas de observadora; estive ao lado dos estudantes, professores, mães, anciãs e anciões, caminhando até a roça, preparando a mandioca e compartilhando momentos que carregam saberes difundidos por gerações.

Registre essas experiências por meio de anotações em diário de campo, fotos e relatos orais, respeitando a memória e a tradição de nosso povo. Ao participar, percebi que a

metodologia não estava apenas nos instrumentos ou nas etapas de produção, mas nos gestos, nas trocas de saberes, na transmissão oral e no ritmo coletivo do trabalho.

Na análise, busquei dialogar os saberes tradicionais Balatiponé com referenciais acadêmicos, especialmente da etnomatemática (D'Ambrosio, 2023), da pedagogia indígena (Silva, 2017) e das práticas culturais sustentáveis (Mato Grosso, 2021). Em cada gesto, cada medida, cada contagem intuitiva e cada divisão de tarefas, percebi a presença viva de conhecimentos matemáticos e científicos, entrelaçados à cultura, ao território e à espiritualidade do nosso povo.

Dessa forma, a metodologia se construiu na vivência, na participação e no registro, reafirmando que aprender e ensinar, no contexto indígena, vai muito além da sala de aula; é estar junto com nossos pares, partilhar experiências e valorizar os saberes e práticas do nosso povo.

#### 4 Resultados e discussões

Como professora indígena, ao praticar com os estudantes a produção da massa de mandioca, pude perceber a presença da etnomatemática no cotidiano do povo Balatiponé. De acordo com Monzilar (2019), “conforme relatos dos mais velhos, dos meus pais, minhas irmãs, a alimentação dos Umutina sempre foi produto da Terra, seja cultivada, coletada e manejada na roça, entre esta estão à caça, a pesca, a extração e coleta da própria natureza”. Desde a colheita até o preparo dos alimentos, emergiram saberes matemáticos incorporados à prática: a contagem das mandiocas, a divisão das tarefas, a proporção na torção da massa e as medidas orientadas pela experiência no preparo do *jukuputu*.

No momento do cozimento, o tempo de assar e o ponto do peixe exigiram estimativas e observações atentas, revelando que a matemática está integrada à cultura, à organização social e ao território. Essa vivência me mostrou que a pedagogia indígena possibilita aos estudantes calcular, medir e organizar-se coletivamente, articulando o conhecimento escolar com os saberes tradicionais.

A seguir, destacamos algumas atividades realizadas pelos alunos e alunas sobre a importância da alimentação tradicional Balatiponé. Incluímos o relato de uma estudante do Ensino Médio e também ilustrações que eles produziram, registrando passo a passo o preparo do *jukuputu*.

Figura 5 – Desenhos do ciclo da mandioca



Fontes: Camily Corezomaé de Oliveira, Kawe C. Amajunepá e Adrielle Uapodonepá Parikokureu (2025).

#### Quadro 1 – Relato da aluna Meirily Corezomaé sobre a aula prática da pesquisadora

“Na terça-feira, dia 28 de maio de 2025, a professora Alessandra, juntamente com os demais professores Mateus e Ismael, realizaram a aula prática, que foi o preparo da massa de mandioca mansa. Nós, alunos da escola Julá Paré do Ensino Médio, junto com os alunos do Fundamental, tivemos a oportunidade de fazer a massa do beiju. Fomos até a casa da dona Edinete Monzilar buscar as mandiocas que ela doou. Enchemos dois sacos e um carrinho de mão. Fomos na parte da tarde e voltamos na hora de ir embora. No outro dia, foi só para descascar as mandiocas. A gente do terceiro ajudou a descascar, junto com os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Eles também lavaram e ralaram as mandiocas. Nós ajudamos a torcer a massa e colocamos para secar no sol até a hora do lanche. A tarde foi para limpar os peixes doados pelos professores Ismael e Mateus. Essa parte ficou com as mães dos alunos Keliane e Vânia, que nos ajudaram a preparar os peixes para assar e fritar no dia seguinte. Todos os alunos participaram: acendemos o fogo, fritamos os peixes e assamos, fizemos a chicha e o beiju, que foi muito gostoso e divertido de fazer. Depois disso, servimos para toda a escola num recreio diferente, com comida tradicional do nosso povo. Devemos sempre lembrar que as comidas tradicionais são muito importantes, não só para nós, jovens, mas para toda a comunidade. Elas nos conectam com nossos antepassados e com a natureza. Esse gostinho toca nossa alma e os espíritos. Precisamos ensinar às novas gerações o que é do nosso povo e o que não é. É isso que nos torna mais fortes. Desde pequena, minha família me ensinou a comer os alimentos do nosso povo. Hoje, gosto muito de chicha, beiju e dos peixes que minha vó prepara. Quando tem peixe e beiju, minha vó faz no almoço ou na janta. A gente não tem frescura pra nada. É isso que nos fortalece, que não deixa a gente adoecer. São esses detalhes que nos ensinam a valorizar nossa cultura. É em casa que aprendemos, para quando casarmos, podermos ensinar para nossos filhos e para que eles nunca se esqueçam da importância dos nossos alimentos tradicionais.” (Aluna: Meirily Corezomaé - Turma: 3º ano)

Fonte: Meirily Corezomaé (2025).

Para encerrar a atividade, realizamos uma apresentação aberta a toda a comunidade. Nesse momento, compartilhamos algumas imagens, expusemos os textos e fixamos no mural da escola os desenhos feitos pelos alunos e alunas. Essa exposição possibilitou que todos pudessem ver e, principalmente, que os jovens se reconhecessem em suas próprias produções, valorizando o que estão aprendendo e realizando. Além disso, tiveram a oportunidade de

praticar a oralidade ao explicar para todos o que haviam feito. Além de desenvolver a prática em si, trabalhamos também a interdisciplinaridade, que nos permitiu dialogar com várias áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Artes, Geografia, História, Matemática e outras. Foi um momento rico, no qual os estudantes puderam relacionar a prática cultural com diferentes saberes escolares.

## 5 Considerações finais

A vivência pedagógica desenvolvida com os estudantes da Escola Estadual Indígena Jula Pará evidencia que o fortalecimento das práticas culturais e o aprendizado escolar se potencializam quando os saberes tradicionais são reconhecidos e valorizados como fundamentos do processo educativo. A realização de práticas como o preparo do *jukuputu*, *hare* e da *jolorukwá* constituiu não apenas atividades escolares. Com essas experiências com os estudantes, percebi que a interação entre professores, alunos e membros da comunidade reforça a importância da coletividade e do respeito aos conhecimentos ancestrais que sustentam a vida do povo Balatiponé.

Na perspectiva da etnomatemática e através da participação e observação com o nosso espaço sociocultural, valorizamos a experiência que nossos alunos trazem para a escola, experiências que vivenciam com os familiares. Os relatos e desenhos produzidos pelos estudantes ultrapassam o caráter de simples tarefas escolares, configurando-se como testemunhos de um processo pedagógico vivo, que articula oralidade, espiritualidade, ancestralidade e ciência em diálogo constante.

Dessa forma, percebi que estamos no caminho certo. Mampuche e Silva (2021, p. 124) afirmam que “A Etnomatemática analisa a arte técnica da vida humana, explica, entende a relação do ser humano com o meio ambiente, bem como sua relação de convivência e a sua capacidade de se organizar e viver bem”. Nesse sentido, a escola indígena reafirma-se como um espaço próprio, capaz de valorizar os modos de ensinar e aprender do povo Balatiponé. Experiências como esta demonstram a potência da escola indígena como guardiã de saberes e práticas ancestrais, que resistem e se reinventam no território e no cotidiano, articulando tradição e contemporaneidade em processos educativos significativos.

## Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6 ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MAMPUCHE, Edivaldo Lourival; SILVA, Adailton Alves da. Marcadores de tempo do povo Manoki. *In*: SILVA, Adailton Alves da; SEVERINO-FILHO, João; FERREIRA, Lucimar Luisa. **Etnomatemática**: os múltiplos olhares para os saberes locais. Tangará da Serra: Editora Tangará, 2021, p. 107-126. Disponível em: <https://portal.unemat.br/media/files/ETNOMATEM%C3%81TICA-OS%20M%C3%9ATIPILOS%20OLHARES%20PARA%20OS%20SABERES%20LOCAIS.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Mato Grosso**: Educação Básica. Cuiabá: SEDUC-MT, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMT.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

MONZILAR, Eliane Boroponepa. **Aprender o conhecimento a partir da convivência**: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé umutina. 2019. 326 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Adailton Alves da. Educação indígena: espaço de vivências e convivências compartilhadas. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 2, n. 3, maio-ago. 2017.



# PERCEPÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UM ESTUDO COM O POVO YUDJÁ EM CONTEXTO ESCOLAR URBANO

GT 4: EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENA

**Trabalho completo**

Nídia Ferraz Lopes

(PPG Letras/UNEMAT ). E-mail: nidia.ferraz@unemat.br

## Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento sobre as percepções e atitudes linguísticas de estudantes indígenas Yudjá em contexto escolar urbano, no norte de Mato Grosso. A investigação busca compreender como o contato entre a língua portuguesa e a língua materna influencia processos de aprendizagem e de construção identitária. Fundamentada na Sociolinguística Educacional e em autores como Labov, Bortoni-Ricardo, Bagno e Hornberger, a pesquisa adota abordagem qualitativa e quantitativa, com questionários e observação em sala de aula. Espera-se contribuir para práticas pedagógicas inclusivas e para políticas linguísticas que valorizem a diversidade cultural e fortalecem a língua Yudjá.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional. Atitudes linguísticas. Educação indígena.

## 1 Introdução

Este estudo busca compreender como estudantes indígenas Yudjá, ao ingressarem em escolas urbanas, vivenciam processos de reconstrução identitária marcados pelo contato entre a língua portuguesa e a língua materna. A Sociolinguística Educacional fornece o aporte teórico para analisar como percepções e atitudes linguísticas interferem na manutenção ou no abandono de línguas minoritárias. A inserção em espaços monolíngues pode gerar desafios e tensões identitárias que merecem atenção no campo educacional.

A escolha deste objeto de pesquisa surgiu da minha experiência docente. Durante substituições de professores em turmas da Escola Estadual Paulo Freire, percebi as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas Yudjá para compreender as explicações em português, assim como as minhas próprias dificuldades em estabelecer uma comunicação efetiva. Esse desencontro linguístico e cultural evidenciou os desafios presentes no cotidiano escolar e despertou o interesse em investigar, de forma sistemática, as percepções e atitudes linguísticas desses alunos, buscando compreender como tais fatores influenciam sua aprendizagem e construção identitária.

No Brasil, a questão da educação indígena está intimamente ligada ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística garantido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito das comunidades indígenas de manterem suas línguas e culturas. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996) reforça essa garantia ao reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada, específica e intercultural para os povos indígenas. Nesse mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, reafirmando o direito ao uso das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, também traz como um de seus princípios a valorização da diversidade cultural, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos históricos e sociais que contribuem para a construção da identidade nacional. No entanto, observa-se uma lacuna entre as diretrizes legais e a prática escolar, sobretudo em municípios do interior, onde a realidade bilíngue dos estudantes muitas vezes não encontra respaldo em políticas pedagógicas concretas. Assim, a escola torna-se um espaço de tensões entre a língua hegemônica — o português — e a língua de pertencimento cultural, no caso, a Yudjá.

Neste cenário, investigar as percepções e atitudes linguísticas dos estudantes Yudjá é fundamental não apenas para compreender o processo de aprendizagem escolar, mas também para refletir sobre o papel da educação na manutenção das línguas indígenas e no fortalecimento das identidades culturais. Este estudo busca contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e sobre políticas linguísticas que garantam, de fato, o direito à diferença. Ao situar a pesquisa no campo da Sociolinguística Educacional, também se propõe uma perspectiva decolonial, que reconhece o lugar de fala das comunidades indígenas e valoriza suas formas próprias de compreender o mundo e de se expressar linguisticamente.

## 2 Fundamentação teórica

### 2.1 Atitudes linguísticas

As atitudes linguísticas são entendidas como as avaliações, positivas ou negativas, que falantes atribuem às línguas ou variedades linguísticas. Labov (1972) demonstrou como tais atitudes impactam diretamente o prestígio e a vitalidade das línguas. Edwards (1999) reforça que a manutenção de uma língua depende não apenas do número de falantes, mas também do

valor simbólico atribuído a ela pelas comunidades. Nesse sentido, compreender as atitudes dos jovens Yudjá é crucial para analisar a continuidade do uso da língua indígena.

## 2.2 Percepções linguísticas

Bortoni-Ricardo (2005, 2008) destaca a importância de observar como as percepções sobre a língua moldam as práticas educacionais. Alunos que internalizam preconceitos linguísticos tendem a rejeitar a própria língua materna. Bagno (2007) denuncia o 'preconceito linguístico' como mecanismo de exclusão social. Estudos de Hamel (1995) mostram como a política linguística pode reforçar hierarquias entre línguas majoritárias e minoritárias, invisibilizando línguas indígenas.

## 2.3 Educação indígena na BNCC e nas diretrizes nacionais

A BNCC (2017) reconhece a pluralidade cultural e linguística como princípio norteador da educação básica. Entre as competências gerais, destaca-se a valorização da diversidade cultural e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 3/1999) estabelecem que o ensino deve respeitar a língua materna dos povos indígenas e fortalecer suas identidades. Hornberger (2006) propõe o modelo do 'continuum bilíngue', no qual a escola pode ser espaço de fortalecimento ou enfraquecimento das línguas minoritárias, dependendo das práticas pedagógicas adotadas.

## 2.4 Sociolinguística educacional e diversidade cultural

A Sociolinguística Educacional, segundo Bortoni-Ricardo (2005, 2008), destaca a escola como um espaço de contato entre diferentes variedades linguísticas, frequentemente marcado por relações de poder e desigualdades. No contexto indígena, essa perspectiva é ainda mais relevante, pois o ambiente escolar muitas vezes privilegia a norma padrão do português em detrimento das línguas maternas. Esse processo pode gerar sentimentos de inferioridade linguística entre os estudantes e contribuir para o apagamento de identidades culturais. Labov (1972) reforça que a análise das variações linguísticas deve considerar os contextos sociais, sendo a sala de aula um espaço privilegiado para observar como se constroem as atitudes diante das línguas.

## 2.5 Políticas linguísticas e direitos educacionais

As políticas linguísticas brasileiras, apesar de avanços legais, ainda enfrentam desafios de implementação. Hamel (2005) ressalta que a América Latina vive tensões permanentes entre a promoção de línguas majoritárias e a sobrevivência de línguas minoritárias. No Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 assegura a oferta de educação bilíngue para povos indígenas, mas, na prática, muitas escolas não contam com professores preparados nem com materiais didáticos em língua materna. Essa distância entre a legislação e a realidade escolar revela a necessidade de pesquisas que deem visibilidade a essas contradições.

## 2.6 Perspectiva decolonial na educação indígena

A abordagem decolonial oferece uma lente crítica para compreender como a escola, historicamente, reproduziu práticas de silenciamento das culturas indígenas. Quijano (2000) e Walsh (2009) defendem que o colonialismo não é apenas um fenômeno histórico, mas uma lógica de poder que ainda estrutura sociedades latino-americanas. Nesse sentido, a educação indígena precisa ser compreendida como espaço de resistência, onde as línguas maternas não sejam vistas como obstáculos, mas como patrimônio cultural e direito humano fundamental. Hornberger (2006), ao discutir o continuum bilíngue, enfatiza que a escola pode ser espaço de empoderamento se valorizar o plurilinguismo como recurso pedagógico.

## 2.7 BNCC, interculturalidade e desafios práticos

A BNCC (2017) incorpora, em seus princípios, a valorização da diversidade e da pluralidade cultural, mencionando explicitamente os povos indígenas como sujeitos históricos. Contudo, sua aplicação enfrenta barreiras, sobretudo em municípios distantes dos grandes centros. Muitas vezes, os professores não possuem formação específica para lidar com a realidade sociolinguística indígena, o que resulta em práticas monolíngues que não contemplam os saberes dos estudantes. Edwards (1999) lembra que a manutenção de uma língua depende tanto do número de falantes quanto do valor atribuído a ela pela comunidade. Assim, a inclusão da língua Yudjá nos espaços escolares pode significar um fortalecimento da autoestima dos alunos e de sua identidade cultural.

### 3 Objetivos

#### 3.1 Objetivo geral

Investigar como as percepções e atitudes linguísticas influenciam a manutenção ou perda da língua Yudjá em contexto escolar urbano.

#### 3.2 Objetivos específicos

- Observar as atitudes linguísticas dos estudantes Yudjá ao ingressarem na escola urbana;
- Acompanhar o processo de aquisição do português;
- Analisar a manutenção do uso da língua materna;
- Verificar mudanças nas atitudes linguísticas ao longo do tempo;
- Investigar percepções sobre a presença da língua Yudjá no espaço escolar.

### 4 Metodologia

A pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo interpretativo, desenvolvida ao longo de dois anos letivos na Escola Estadual Paulo Freire, em Marcelândia-MT. O público-alvo são estudantes do ensino médio da etnia Yudjá. Os instrumentos incluem questionários objetivos, observação participante em sala de aula e registros em caderno de campo. A coleta será realizada em dois momentos distintos, permitindo acompanhar mudanças nas percepções e atitudes linguísticas.

Os dados serão analisados com base na triangulação metodológica, confrontando resultados empíricos com a literatura especializada. Questões éticas foram atendidas mediante submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O cronograma prevê coleta de dados, análise preliminar, aprofundamento teórico e redação final, alinhando-se às exigências acadêmicas do doutorado em Letras do PPGLetras da UNEMAT.

### 5 Resultados e discussões

Embora a pesquisa esteja em fase inicial, já é possível apontar a relevância da análise das percepções e atitudes linguísticas como indicadores da vitalidade da língua Yudjá em espaços urbanos. Espera-se identificar tensões entre a valorização da língua materna e as

exigências do português escolarizado, assim como estratégias de resistência cultural. Estudos semelhantes (Bortoni-Ricardo, 2005; Hornberger, 2006) indicam que escolas monolíngues tendem a fragilizar o uso das línguas indígenas, mas também podem ser espaços de revitalização, caso políticas pedagógicas de valorização sejam aplicadas.

A discussão também envolve o papel das políticas educacionais. A BNCC (2017) enfatiza a diversidade cultural, mas sua implementação muitas vezes não contempla práticas efetivas de inclusão das línguas indígenas. Nesse sentido, este estudo pode contribuir para evidenciar lacunas e propor alternativas de ensino bilíngue ou intercultural que fortaleçam o direito linguístico dos povos indígenas.

## 6 Considerações finais

O estudo pretende contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a língua Yudjá no espaço escolar urbano. Ao dar visibilidade às percepções e atitudes linguísticas dos estudantes, busca-se fortalecer políticas públicas que promovam a diversidade cultural e a equidade educacional. Mais do que registrar uma situação local, o trabalho propõe um olhar crítico sobre o papel da escola na manutenção ou no apagamento das línguas indígenas no Brasil.

A pesquisa reforça que a escola é, ao mesmo tempo, espaço de conflito e de possibilidade. Se por um lado a imposição da língua portuguesa pode gerar silenciamento da língua Yudjá, por outro a instituição escolar pode ser um ambiente de valorização da diversidade, desde que sejam adotadas práticas pedagógicas que reconheçam e incluam a língua materna no processo de ensino-aprendizagem. Isso exige não apenas a sensibilidade dos professores, mas também políticas públicas consistentes, formação docente adequada e materiais didáticos que contemplem a realidade sociolinguística dos povos indígenas.

Além de seu impacto acadêmico, a investigação busca dialogar com agendas mais amplas de desenvolvimento humano e social. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela ONU, destacam, em especial, o ODS 4 (educação de qualidade) e o ODS 10 (redução das desigualdades). Garantir o direito linguístico dos povos indígenas está diretamente relacionado a esses objetivos, pois uma educação inclusiva e justa deve reconhecer e valorizar a pluralidade cultural e linguística existente no país.

Como encaminhamentos futuros, espera-se que os resultados da pesquisa possam subsidiar: (a) a formulação de políticas educacionais bilíngues e interculturais; (b) a elaboração de programas de formação docente voltados para a valorização das línguas indígenas; (c)

projetos de revitalização linguística em parceria com as comunidades; e (d) a inserção mais efetiva da diversidade cultural nos currículos escolares. A língua Yudjá, como patrimônio imaterial, precisa ser fortalecida e transmitida às novas gerações, de modo que o espaço escolar deixe de ser uma ameaça e passe a ser um aliado na preservação da identidade cultural de seu povo.

Assim, esta pesquisa se apresenta como uma contribuição não apenas acadêmica, mas também social e política, ao propor uma reflexão crítica sobre o ensino de línguas em contextos de diversidade e ao afirmar a urgência de se pensar a educação como instrumento de equidade, justiça social e respeito à diferença.

## Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CNE/CEB. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 1999.

EDWARDS, John. **Multilingualism**. London: Routledge, 1999.

HAMEL, Rainer Enrique. **Políticas e planejamentos linguísticos na América Latina**. Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, v. 3, n. 2, p. 53-76, 2005.

HORNBERGER, Nancy. **Continua de bilinguismo e revitalização de línguas.** International Journal of the Sociology of Language, v. 2006, n. 177, p. 1-21, 2006.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.



## PRODUÇÃO DE MATERIAL PARADIDÁTICO PARA POVOS INDÍGENAS NAMBIKWARA, PAITER SURUÍ E ZORÓ

GT 4: Educação e Povos Indígenas

### Trabalho completo

Andrea PEREZ LEINAT

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso)

E-mail: andrea.leinat@edu.mt.gov.br

Ariadne MARINHO

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso)

E-mail: ariadne.machado@edu.mt.gov.br

Regiane Cristina PEREIRA ARCELLINO

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso)

E-mail: regiane.arcellino@edu.mt.gov.br

Roger OLIVEIRA DA SILVA

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso)

E-mail: roger.silva@edu.mt.gov.br

Rosana Pereira BARBOSA FRANCO

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso)

E-mail: rosana.barbosa@edu.mt.gov.br

### Resumo

Propomo-nos aqui descrever as ações desenvolvidas na produção de material paradidático destinado a diferentes povos indígenas que compõem as escolas da Diretoria Regional de Educação de Pontes e Lacerda/MT, especificamente os Nambikwara (localizados no município de Comodoro), os Paiter Suruí e os Zoró (situados em Rondolândia). A intenção das atividades era a elaboração de um e-book contendo histórias tradicionais desses povos, bem como um catálogo de alimentos e ervas medicinais, de modo a articular conhecimentos ancestrais e científicos. Tal iniciativa busca valorizar e disseminar a cultura oral indígena, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a preservação da memória coletiva. Nesse sentido, Ailton Krenak (2019, p. 36) ressalta que “quando morre um ancião, é como se queimasse uma biblioteca inteira”, evidenciando a urgência de registrar e compartilhar os saberes que constituem a base da identidade e da resistência cultural dos povos originários.

**Palavras-chave:** Educação Indígena; Cultura Oral; Memória Coletiva; Material Paradidático; Povos Originários.

### 1. Introdução

Este trabalho tem por finalidade analisar e descrever ações voltadas à produção de material paradidático para povos indígenas pertencentes à jurisdição da DRE/Pontes e Lacerda, notadamente os Nambikwara (localizados no município de Comodoro), os Paiter Suruí e os Zoró (situados em Rondolândia). Propomos a confecção de um e-book que reunirá narrativas tradicionais dessas comunidades, bem como um catálogo de alimentos e ervas, articulando conhecimentos ancestrais e científicos. Tal iniciativa objetiva valorizar e difundir a oralidade indígena, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e contribuindo para a preservação da memória coletiva, de maneira bilingue. Como afirma Ailton Krenak (2019, p. 45), “nossas histórias, quando compartilhadas, mantêm vivo o pertencimento e a consciência de que fazemos parte de um só organismo vivo, a Terra”. Sob essa perspectiva, a construção do material paradidático transcende a mera produção pedagógica, assumindo-se como ato político e ético de resistência, de afirmação identitária e de fortalecimento das práticas educativas interculturais.

A relevância desta iniciativa fundamenta-se no reconhecimento da oralidade como patrimônio imaterial e veículo de transmissão de saberes, valores e identidades coletivas. As histórias narradas pelos povos indígenas não apenas preservam a memória, mas também estruturam cosmologias, práticas cotidianas e formas de resistência frente a processos históricos de apagamento cultural. Nesse sentido, Ailton Krenak (2025, p. 30) enfatiza que “Enquanto a gente contar uma história, o mundo vai continuar a existir”. Essa afirmação ressalta a centralidade da narrativa oral como elemento vital para a preservação da memória coletiva e para a continuidade das culturas indígenas. Do mesmo modo, Galeano (2008, p. 18) observa que “o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas”, destacando que o ato de narrar não se limita a uma experiência individual, mas traduz uma multiplicidade de vozes que constituem o tecido comunitário. Assim, tanto Krenak quanto Galeano reforçam a concepção de que a memória oral deve ser compreendida como um bem coletivo, que se atualiza a cada transmissão, carregando consigo não apenas o passado, mas também possibilidades de futuro.

A produção do material paradidático aqui proposta busca, portanto, não apenas organizar conteúdo em um suporte digital, mas também criar espaços de diálogo entre saberes ancestrais e científicos, reconhecendo a escola indígena como território de disputas simbólicas e, ao mesmo tempo, de encontros interculturais. Nesse processo, a preservação e a valorização da oralidade tornam-se instrumentos fundamentais para garantir a continuidade dos modos de vida e das visões de mundo desses povos, além de ampliar a compreensão, por parte da sociedade não indígena, sobre a riqueza e a diversidade das culturas originárias.

## 2. Fundamentação teórica

A tradição oral dos povos indígenas constitui-se como um patrimônio imaterial de relevância singular, pois não apenas transmite saberes, valores e práticas culturais, como também consolida

identidades coletivas e estruturas de resistência frente aos processos históricos de colonização, apagamento e silenciamento cultural. As narrativas orais, enquanto mecanismos vivos de preservação do conhecimento, atuam como fio condutor da memória comunitária, conectando gerações e permitindo que as experiências ancestrais se articulem com os desafios contemporâneos. Nesse contexto, a produção de materiais paradidáticos em formato digital, como e-books bilíngues, emerge como estratégia potente de fortalecimento da educação intercultural, alinhada às diretrizes da Lei nº 9.394/1996, que asseguram às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada e pluri-idiomática, respeitando seus ciclos culturais, línguas maternas e cosmologias próprias. Esta lei representa um marco normativo essencial para a consolidação da educação indígena no Brasil. O dispositivo legal estabelece que a escolarização deve ser adequada às condições sociais, culturais e econômicas das populações indígenas, garantindo que os conteúdos e metodologias de ensino dialoguem com suas experiências de vida, saberes ancestrais e práticas comunitárias.

O princípio da educação bilíngue assegura que a língua materna seja utilizada como instrumento pedagógico central, servindo tanto à aprendizagem da língua portuguesa – enquanto segunda língua – quanto à preservação do idioma indígena. Nesse sentido, a LDB não apenas valoriza a diversidade linguística, mas também reconhece a língua materna como veículo de transmissão de valores, memória coletiva e identidade cultural, permitindo que os estudantes indígenas se apropriem do conhecimento sem perder sua referência cultural original. Além disso, a legislação enfatiza a importância de respeitar os ciclos culturais próprios de cada povo. Isso implica que a organização do calendário escolar, os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino devem considerar ritmos de trabalho agrícola, práticas rituais, festividades e modos de sociabilidade específicos das comunidades indígenas. Tal orientação legal desafia a tradicional homogeneização curricular, típica da educação formal brasileira, e propõe um modelo de escola que se adapta aos contextos locais, promovendo uma aprendizagem significativa e culturalmente situada.

A implementação prática desses dispositivos, entretanto, enfrenta desafios consideráveis. A escassez de materiais didáticos bilíngues e culturalmente contextualizados, a formação insuficiente de professores para atuar em contextos interculturais e a persistência de preconceitos linguísticos e culturais configuram obstáculos que podem comprometer a efetividade da LDB. Conforme enfatiza Krenak (2019), o respeito às especificidades indígenas demanda mais do que a aplicação mecânica da lei, sem requer escuta atenta, construção de relações de confiança e reconhecimento da centralidade da memória oral e dos saberes ancestrais no processo educativo.

Ao mesmo tempo, autores como Paulo Freire (1996) e bell hooks (1994) contribuem para a compreensão crítica da aplicação da LDB, ao argumentarem que a educação deve ser concebida como um processo de transgressão pedagógica e adaptação ao estudante. A escola indígena, ao implementar uma educação bilíngue e diferenciada, deve romper com modelos padronizados e hierárquicos, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a experiência de vida dos educandos, seus ritmos, interesses e cosmologias. Essa perspectiva enfatiza que o cumprimento da LDB não se limita à tradução

de conteúdo para a língua materna, mas à criação de espaços educativos que favoreçam a aprendizagem crítica, o reconhecimento cultural e a valorização da diversidade epistemológica.

Nesse cenário, as contribuições de Paulo Freire (1996, p. 43) são centrais para compreender a prática educativa intercultural: “Ensinar exige humildade e respeito; é preciso partir do universo do educando, dialogando com suas experiências e saberes, para que o aprendizado faça sentido e se transforme em instrumento de emancipação”. De acordo com essa perspectiva, a escola indígena deve atuar como espaço de escuta, diálogo e transgressão pedagógica, rompendo com modelos hierárquicos e homogêneos, e promovendo a aprendizagem que dialogue com a realidade concreta do educando, respeitando seus ritmos, experiências e contextos culturais. Porque senão, retomaremos a máxima de FREIRE (1996, P 43) “A educação que não respeita o conhecimento do outro torna-se opressiva e alienante”.

Complementando essa visão, bell hooks (1994, p. 13) reforça que “a educação deve ser um espaço de liberdade, no qual o professor e o aluno participam conjuntamente da construção do conhecimento. A educação e o ensino jamais deve ser ato unilateral. “Muito pelo contrário, deve envolver atenção às experiências individuais e coletivas dos estudantes e docentes, criando condições para que aprendam de forma crítica e significativa.” A abordagem realizada desta maneira amplia a compreensão da educação como prática ética e política que respeita a diversidade de experiências, que promove a inclusão e favorece a construção de conhecimento significativo, sensível aos contextos culturais específicos. Portanto, a Lei nº 9.394/1996 funciona como um instrumento normativo de afirmação cultural e educacional, que busca equilibrar direitos constitucionais à educação com a necessidade de preservação da diversidade cultural e linguística indígena. Sua implementação efetiva depende de políticas públicas robustas, de formação docente intercultural e da produção de materiais pedagógicos que dialoguem com as tradições e memórias das comunidades, fomentando não apenas a aprendizagem escolar, como também a continuidade da identidade e resistência cultural e física desses povos.

No entanto, a implementação de tais práticas educativas enfrenta desafios consubstanciais: a escassez de materiais pedagógicos culturalmente situados, a insuficiência de infraestrutura adequada, a persistência de preconceitos linguísticos e a existência de currículos escolares que pouco dialogam com as temporalidades e ritmos das comunidades indígenas. Em contraponto, observa-se igualmente uma presença ancestral e pulsante: a resistência cultural, que assume protagonismos e luta ativamente pela transmissão e continuidade dos saberes tradicionais. Nessa perspectiva, Ailton Krenak (2019, p. 52) salienta que “a educação não pode se limitar a repetir fórmulas; ela deve ser território de escuta e de encontro, onde os saberes de cada um florescem e se multiplicam”, indicando que o processo pedagógico deve reconhecer e valorizar os contextos e experiências singulares dos educandos.

Paulo Freire (1996) reflete que a prática educativa deve constituir-se como ato de liberdade e transgressão, capaz de dialogar com a realidade concreta do educando e de fomentar uma aprendizagem que faça sentido para sua vida, suas práticas e seu mundo. Para Freire, o ensino que se ancora na

realidade do estudante não apenas transmite conhecimento, mas promove a consciência crítica e a capacidade de intervenção no contexto social, tornando-se, assim, um instrumento de emancipação e resistência cultural. De modo análogo, bell hooks (1994) argumenta que a educação transformadora exige que o professor se disponha a adaptar o processo de ensino às necessidades, ritmos e interesses dos alunos, rompendo com modelos homogêneos e hierárquicos que não consideram a diversidade de experiências e saberes. A autora reforça que tal abordagem educativa não se limita à discussão de gênero, mas se configura como uma prática ética e política de atenção ao outro, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos e significativos, nos quais a autonomia, a criatividade e a responsabilidade cultural são cultivadas.

Nesse cenário, a criação de materiais paradidáticos para as escolas indígenas da DRE Pontes e Lacerda, contemplando os povos Nambikwara, Paiter Suruí e Zoró, deve ser concebida não somente como uma ação de registro ou difusão de conteúdos, mas sim como um projeto educativo que reconheça a oralidade, a memória coletiva e a singularidade dos educandos. A escola indígena, assim, emerge como espaço de encontros, escutas e valorização das culturas originárias, no qual saberes escolares e saberes tradicionais dialogam, construindo trajetórias de aprendizagem que preservam memórias, consolidam identidades e fomentam a continuidade cultural.

### 3. Objetivos

Os principais objetivos são: registrar e divulgar as histórias tradicionais dos povos Nambikwara, Paiter Suruí e Zoró em um formato digital acessível, de modo a promover a circulação de saberes que historicamente foram transmitidos oralmente. Busca-se ainda contribuir para a preservação da memória cultural dessa comunidade, reconhecendo a centralidade de suas narrativas na manutenção da identidade e da continuidade de suas tradições. Adicionalmente, o projeto pretende incentivar a valorização da cultura indígena no âmbito da educação formal e informal, proporcionando aos educadores e estudantes recursos pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade cultural. Por fim, objetiva-se possibilitar a disseminação dos conhecimentos tradicionais para diferentes públicos, ampliando o alcance dessas histórias e promovendo o diálogo entre saberes ancestrais e contextos educativos contemporâneos.

### 4. Metodologia

A pesquisa adotou como abordagem metodológica a História Oral, reconhecida como instrumento legítimo de produção de conhecimento histórico e cultural a partir das narrativas vivas dos sujeitos envolvidos. Essa metodologia permite a coleta, registro e análise de memórias individuais e coletivas, possibilitando que o estudo dialogue diretamente com as experiências e saberes dos povos indígenas, respeitando seus tempos, ritmos e perspectivas. Conforme enfatiza Jan Vansina (1985, p. 16), “a tradição oral, quando registrada e analisada com rigor metodológico, oferece uma janela para o

passado social e cultural das comunidades, permitindo compreender práticas, valores e identidades que não estão nos documentos oficiais”. Paul Thompson (1978) complementa essa reflexão ao destacar que a História Oral deve ser utilizada como instrumento de diálogo e interpretação, assegurando que as vozes dos sujeitos históricos permaneçam centrais na construção do conhecimento.

Em nosso trabalho, o procedimento metodológico incluiu inicialmente o levantamento e registro das narrativas junto aos professores e demais membros das comunidades Nambikwara, Paiter Suruí e Zoró, respeitando princípios éticos e culturais, como a autorização prévia e o consentimento informado. As narrativas coletadas foram transcritas e sistematizadas, preservando características da oralidade, tais como pausas, repetições e construções linguísticas próprias, garantindo a fidelidade cultural e linguística. E, então, estamos produzindo paulatinamente um e-book bilíngue (para cada nação indígena), que reuniu histórias tradicionais, catalogação de alimentos e ervas medicinais, articulando saberes ancestrais e científicos. O conteúdo foi complementado com ilustrações inspiradas na iconografia e nas práticas culturais de cada povo, preparado ludicamente pelos estudantes em sala de aula.

Posteriormente, o material preliminar foi apresentado às comunidades, permitindo ajustes e complementações sugeridos pelos próprios membros (comunidade, professores e alunos), assegurando que a memória coletiva, a oralidade e os contextos culturais fossem respeitados. Por fim, o e-book final será disponibilizado gratuitamente em plataformas digitais e para escolas da região, com o objetivo de fortalecer a identidade cultural indígena, difundir os conhecimentos tradicionais e servir como ferramenta pedagógica em contextos de educação formal e informal. Dessa forma, a utilização da História Oral como método permite não apenas registrar e preservar saberes ancestrais, mas também integrá-los de maneira significativa à prática pedagógica contemporânea, consolidando a educação intercultural como espaço de diálogo, resistência e valorização das experiências e memórias indígenas.

## 5. Resultados e Discussões

Como resultados esperados, prevê-se a produção de um e-book ilustrado e interativo, que contribua para a difusão das histórias tradicionais das nações indígenas Nambikwara, Paiter Suruí e Zoró. O material poderá ser utilizado em contextos escolares e comunitários, fortalecendo a identidade cultural, promovendo a autoafirmação dos jovens indígenas e favorecendo o diálogo intercultural com estudantes não indígenas. Esse processo também possibilitará refletir sobre o papel da escola como espaço de disputa simbólica, em que passado e futuro dialogam por meio das línguas, narrativas e práticas de vida. Ao incorporar tecnologias digitais, amplia-se o alcance das vozes indígenas, e, sobretudo, reafirma-se que a preservação cultural não se dá apenas pela memória, mas pela sua atualização no presente e pela circulação em diferentes espaços sociais.

## 6. Considerações Finais

O projeto evidencia o contraste entre o esquecimento institucional e a resistência cultural das comunidades indígenas, revelando a necessidade de repensar abordagens pedagógicas tradicionais. O conceito de “descoberta” do Brasil, ainda frequentemente romantizado nos livros didáticos, deve ser substituído por uma perspectiva de “conquista” europeia contra os povos originários, que apesar das adversidades históricas, seguem reconstruindo seus territórios, línguas e memórias. Nesse contexto, as escolas indígenas configuram-se como espaços de disputa simbólica, nos quais passado e futuro dialogam continuamente por meio de idiomas, rituais e práticas cotidianas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao reconhecer a importância da educação bilíngue e intercultural, oferece um norte para a promoção de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades culturais das comunidades indígenas. Contudo, persistem desafios significativos, como a carência de materiais didáticos em línguas vernáculas, preconceitos linguísticos que reduzem idiomas inteiros a “gírias sem gramática” e a imposição de calendários escolares cristianizados que desconsideram os ciclos agrícolas e espirituais das comunidades. Tais entraves reforçam a urgência de políticas públicas e estratégias educativas capazes de respeitar e fortalecer a diversidade cultural.

O compromisso da prática pedagógica, portanto, deve ir além do ensino sobre os povos indígenas: é necessário aprender com eles, respeitando seus tempos, línguas, corpos e cosmologias. A escola deve ser concebida como espaço de encontros, cultivo de saberes e ampliação de horizontes, e não como instrumento de domesticação cultural. Nesse sentido, a educação torna-se instância de resistência, de valorização da memória coletiva e de construção de futuros que reconheçam e respeitem a autonomia cultural das comunidades indígenas. A prática pedagógica é, assim, um exercício contínuo de diálogo, escuta e transformação, fundamental para a preservação cultural e para a promoção de uma educação verdadeiramente intercultural e emancipatória.

## 7. Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** New York: Routledge, 1994.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

THOMPSON, Paul. **The voice of the past: oral history**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1978.

VANSINA, Jan. **Oral tradition as history**. Madison: University of Wisconsin Press, 1985.



## RACISMO ESTRUTURAL E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Kelly Cristina BARACHO SOUSA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT, Bolsista Capes). E-mail: kellybarachosousa@gmail.com

Beleni Saléte GRANDO

(Docente Programa do Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: beleni.grando@gmail.com

### Resumo

O texto analisa a historicidade do racismo e do racismo no Brasil, evidenciando suas origens no pensamento eurocêntrico e na “ciência” do século XIX. Discute a persistência das hierarquias raciais e a construção da democracia racial como narrativa social que oculta desigualdades estruturais. Ressalta-se o papel da interculturalidade crítica e da Lei nº 11.645/2008 na promoção da educação inclusiva, valorizando saberes indígenas e afro-brasileiros na formação e currículo. Conclui-se que a escola é um espaço estratégico para desconstruir preconceitos, formar professores críticos e transformar práticas sociais, contribuindo para uma sociedade mais justa e pluriétnica.

Palavras-chave: Racialização. Interculturalidade. Educação.

### 1 Introdução

O Brasil é, sem dúvida, um país que apresenta uma grande diversidade de expressões artísticas, religiosas, musicais, entre outras formas de produção da vida manifestadas nas culturas dos grupos sociais pluriétnicos que compõe o povo brasileiro. Contudo, uma prática ainda fortemente enraizada na sociedade brasileira é o racismo que atravessa séculos num processo de submissão e apagamento da realidade constitutiva do nosso cotidiano.

Partimos para discutir essa realidade, da obra clássica de Carlos Moore (2007): *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Nela, autor discorre sobre concepções de mundo presentes nas civilizações gregas e romanas para explicitar como essas se mantêm vivas até hoje e se refletem na inconsciência — ou consciência — humana.

Para o autor, tais concepções “[...] constituíram um mundo alicerçado sobre a explícita distinção dos seres humanos entre ‘inferior’ e ‘superior’, ‘bárbaros’ e ‘civilizados’; e mais, entre aqueles que ‘nascem para serem escravos’ e os que ‘nascem para serem livres’” (MOORE, 2007, p. 55).

Essa compreensão nos leva ao pensamento crítico sobre a realidade sociocultural que insiste em ser simplificada como mestiçagem branca, negra e indígena. Nos estudos realizados

nas disciplinas da Linha de Pesquisa “Movimentos Sociais, Povos Originários, Comunidades Tradicionais, Relações Étnico-raciais e Educação”, tem sido possível compreender de que maneira as sociedades antigas concebiam o mundo e como essa lógica hierárquica repercutiu, e ainda repercute, nas relações humanas ao longo da história, sustentando a distinção entre grupos considerados “superiores” e “inferiores”.

O racismo, enraizado em nossa sociedade, foi ao longo do tempo reforçado por diferentes pensadores que, amparados em uma pseudociência, legitimaram a ideia de superioridade de alguns povos sobre outros. Nesse processo, a ciência passou a ser mobilizada não como conhecimento crítico, mas como justificativa ideológica. É nesse ponto que se insere o conceito de cientificismo, que, segundo Todorov (1993), se utiliza ideologicamente da ciência para fundamentar argumentos que interessam ao domínio e poder de um grupo sobre outros.

Tendo esses pensadores como referencial inicial, neste texto que subsidia a construção da nossa problemática de pesquisa – a invisibilidade da presença indígena na escola urbana e nas cidades que são historicamente territórios tradicional invadidos – estabelecemos um diálogo acadêmico necessário para compreendermos como a historicidade do processo de racialização, como um fenômeno que se constituiu ao longo dos séculos, continua impactando as relações estabelecidas nos contextos locais excludentes para diversos grupos de brasileiros, em especial, a população negra e os povos indígenas. Nossa pretensão a partir das contribuições destes estudos é pontuar a relevância de, na escola, aprofundar práticas pedagógicas que se pautam no debate das relações étnico-raciais e da educação intercultural de cunho crítico e transformador.

## 2 Origens e consolidação do pensamento racial hierárquico na história

Desde as mais antigas civilizações, há registros de guerras que, em grande parte, tiveram como objetivo a conquista de novas terras e suas riquezas como estratégia para ampliar e manter o poder centralizado do mundo ocidental. Para que tais objetivos fossem alcançados, tornou-se fundamental o domínio sobre o outro para além das armas de morte. Esse domínio, por sua vez, pressupõe a criação de hierarquias sociais, impostas por aqueles que já detinham alguma forma de poder.

Nesse contexto, tornava-se necessário estabelecer critérios para definir quem era o “outro”. Segundo Moore (2007, p. 56), “[...] no pensamento greco-romano, a natureza e a inteligência humana foram também abertamente definidas segundo critérios baseados no fenótipo [...] fixando qualidades e defeitos morais do ser humano”. Dessa forma, indivíduos

considerados diferentes – e diferenciados pelos fenótipos – eram vistos como inferiores e, portanto, passíveis de escravização e servidão.

Essa visão não se limitava à imposição de trabalhos e serviços. As características físicas do outro passaram a ser vistas também como um critério de diagnóstico moral. A cor da pele, por exemplo, era utilizada como pressuposto para atribuir qualidades ou defeitos de caráter.

Como destaca Moore (2007, p. 57), na perspectiva de gregos e romanos “Uma cor excessivamente preta é marca do covarde, [...], mas também uma cor excessivamente branca é indício de covardia, [...], a cor que corresponde à coragem deve ser intermediária entre esses extremos [...]”.

O autor supracitado traz para o debate o conhecido filósofo grego Aristóteles que articulou as características físicas e ambientais como explicação para diferenças entre povos. Segundo ele, as nações localizadas em regiões frias, especialmente europeias, seriam corajosas, mas careceriam de inteligência e habilidade política, tornando-se incapazes de organizar sociedades complexas e de exercer supremacia. Em contrapartida, as nações asiáticas seriam inteligentes e inventivas, porém desprovidas de coragem, vivendo sob contínua sujeição e escravidão. Os gregos, situados em uma região intermediária, combinariam essas duas qualidades — coragem e inteligência — o que justificaria, na visão aristotélica, sua liberdade e capacidade de instituir governos e exercer poder sobre outros povos. (Moore, 2007).

O trecho evidencia a visão eurocêntrica que se expandiu globalmente e que, até hoje, influencia significativamente a concepção de mundo da sociedade contemporânea. Com o passar dos anos, essa perspectiva ganhou espaço também na ciência, cujos representantes se apropriaram de conceitos biologistas para fundamentar o racismo, contribuindo assim para a manutenção do poder e das hierarquias sociais.

## 2.1 Do racismo ao racismo cultural no século XIX

Para compreendermos um pouco mais sobre o conceito de racismo, é importante compreender também sua origem epistemológica, que se encontra no racismo, e que segundo Todorov (1993), podem ser definidos da seguinte forma: O racismo refere-se a comportamentos de ódio ou desprezo dirigidos a pessoas com características físicas diferentes, enquanto o racismo consiste em uma ideologia ou doutrina sobre as “raças humanas”. A doutrina racialista, segundo Todorov (1993), pode ser compreendida como um conjunto de preposições que sustentam a ideia de superioridade de certas “raças”: a existência das raças; a relação entre

características físicas e morais; a influência do grupo sobre o indivíduo; e a hierarquia universal de valores e a política fundamentada no saber.

Esses princípios foram reforçados por cientistas da época, que elevaram a ciência a um instrumento de validação da superioridade europeia, considerando que apenas as nações “civilizadas” eram capazes de produzir conhecimento científico legítimo.

Além disso, a crença de que a ciência deveria estar desvinculada de considerações morais permitiu que os ideais racialistas encontrassem terreno fértil para se expandirem e se consolidarem.

Autores do século XIX, como o francês Arthur de Gobineau, defendiam que o comportamento humano dependia estritamente da raça à qual o indivíduo pertencia, sendo essas características transmitidas de geração em geração por determinismo biológico. Nessa perspectiva, o indivíduo não teria autonomia para alterar sua condição, pois nem a educação seria capaz de modificar essas predisposições (Todorov, 1993).

A noção de raça se expandiu, ao longo do século XIX, também para o plano cultural. Taine, outro pensador desse período, afirma que o comportamento humano é determinado por fatores como “a raça, o meio e o momento, ou seja, o que o homem traz em si mesmo, o que lhe é imposto pelo ambiente exterior, e finalmente os resultados da interação dessas duas forças” (Todorov, 1993, p. 166). É a partir dessa perspectiva que se estabelece a origem do racismo cultural, cuja presença permanece fortemente perceptível na sociedade contemporânea.

Desde a ciência eurocêntrica até o determinismo biológico de Gobineau e a perspectiva cultural de Taine, observa-se como esses conceitos moldaram formas de exclusão e justificativas de poder, estabelecendo bases que permanecem influentes até hoje. Reconhecer essas raízes é fundamental para avançar na análise do racismo contemporâneo, permitindo compreender como práticas e ideologias históricas se transformam e se manifestam nas relações sociais atuais.

### **3 Da eugenia à democracia racial: como a história sustenta desigualdades contemporâneas**

Avançando na história, observa-se que as concepções racialistas, tanto no âmbito do cientificismo quanto no plano cultural, permaneceram presentes ao longo dos anos. No Brasil, essas ideias contribuíram para a formação e manutenção de estereótipos físicos, morais e culturais, que se reproduzem e são transmitidos inclusive no contexto educacional. Exemplo disto é o contexto histórico trazido por Telles (2004, p. 20):

Os portugueses aportaram nas costas brasileiras em 1500 e logo em seguida começaram escravizar a população indígena para uso na plantação de cana e nos engenhos de açúcar. Diante da inadaptação dos ameríndios “a esse tipo de trabalho, os colonizadores portugueses voltaram-se para a África [...]”.

Este trecho evidencia o que era – e ainda é – ensinado nas escolas brasileiras, que os indígenas, por “inadaptação” não teriam sido escravizados, o que não corresponde à realidade histórica. Além disso, a narrativa transmite implicitamente a ideia de que a “inadaptação” seria algo negativo, como se a aceitação da escravidão fosse esperada ou desejável. Essa impressão se conecta aos conceitos de racismo, que historicamente fundamentaram ideologias racistas, criando a noção de que determinados povos teriam uma obrigação natural de se submeter às condições impostas pelos colonizadores. Assim, o trecho, seja por provocação deliberada ou reprodução de estereótipos antigos, evidencia uma interpretação problemática da história da escravidão no Brasil, que naturaliza hierarquias raciais e precisa ser contextualizada criticamente.

Aliás, todo o contexto escravagista brasileiro teve como base o racismo e o cientificismo, que legitimaram a exploração e a violência contra determinados grupos. Esse processo deu origem, conseqüentemente, a inúmeras manifestações racistas dirigidas a todos aqueles que não correspondiam ao padrão considerado culto, belo, branco e cristão. Assim, negros, indígenas, ciganos e outros povos que não se enquadravam no modelo europeu foram sistematicamente marginalizados e desumanizados.

Este exemplo é apontado por Telles (2004, p. 21), ao analisar o pensamento dos eugenistas do século XIX. Segundo o autor, “A eugenia incluía ideias científicas sobre raça que, na época, consideravam os negros inferiores e os mulatos degenerados.”.

Vale destacar que, embora reconhecessem a miscigenação no Brasil, os eugenistas ainda reforçavam concepções racialistas. Exemplo disso é Arthur de Gobineau que, vivendo no Brasil em meados do século XIX, difundiu a ideia de que a miscigenação teria afetado todos os brasileiros — com exceção do imperador — alcançando todas as classes sociais, inclusive as chamadas “melhores famílias”, e resultando, em sua visão, em indivíduos feios, preguiçosos e estéreis. (Telles, 2004).

Como solução para o chamado “problema de raça”, adotou-se no Brasil a política de embranquecimento da população. Com o fim oficial da escravidão — ainda que apenas no plano legal —, “o branqueamento” prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil.

“Assim como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para ‘melhorar a qualidade’ de sua força de trabalho e substituir os escravos” (Telles, 2004, p. 23). Esses imigrantes, muitos deles fugitivos de guerras na Europa, receberam inúmeros subsídios governamentais para se estabelecerem no país. Paradoxalmente, são os descendentes desses mesmos grupos que, em grande parte, se consolidaram como grandes proprietários de terra, que historicamente, se colocaram contra as políticas de reforma agrária e contra a demarcação de terras indígenas e quilombolas.

Todo este contexto serviu para criar no imaginário da população a ideia de que, ser negro ou ser indígena é sinônimo de inferioridade, o que refletiu por sua vez, na categórica negação da própria identidade do povo brasileiro.

Contudo, entre 1910 e 1920, iniciou-se uma mudança no pensamento eugenista que apontou outras reflexões sobre a concepção e construção da identidade nacional. Como por exemplo, a ideia da democracia racial que se consolidou após a publicação do livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, que transformava a miscigenação em uma característica nacional, passando assim de algo pejorativo para uma visão positiva e orgulhosa.

Ao discorrer sobre isso, Telles aponta que:

Apesar de não ter criado o termo e de os elementos do conceito já haverem sido promovidos bem antes, Freyre expressou, popularizou e desenvolveu por completo a ideia da democracia racial que dominou o pensamento sobre raça dos anos 1930 até o começo dos anos 1990. [...] ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo (Telles, 2004, p. 27).

Assim, a ideia de democracia racial no Brasil, foi prontamente aceita porque se mostrava cômoda para a sociedade. Como observa Telles (2004), essa concepção, que transformou a miscigenação de algo pejorativo em uma suposta virtude nacional, permitiu à sociedade brasileira evitar o confronto com suas próprias contradições, escondendo feridas históricas e perpetuando a negação do racismo.

A concepção da suposta democracia racial ganhou espaço entre filósofos, sociólogos e antropólogos que defendiam a ideia de que a miscigenação resultaria em uma vantajosa mistura de sangue. Nesse contexto, as diferenças sociais e econômicas entre os grupos não seriam explicadas pelo fator racial, mas exclusivamente pela questão de classe, afinal, não é possível haver racismo em um país onde somos todos iguais.

Como aponta Telles (2004, p. 28), acreditava-se que o Brasil seria uma “sociedade multirracial de classes” em processo de assimilação dos descendentes de africanos escravizados. Contudo, esse discurso não se sustenta na prática, já que as desigualdades

socioeconômicas permanecem visíveis mesmo após mais de dois séculos da abolição da escravidão. Ao contrário do que sugeria a tese da democracia racial, a permanência das desigualdades foi e continua sendo um elemento central para a manutenção das hierarquias sociais e do poder no país.

Exemplo disso é o documento *Brasil 2000: Um futuro sem fantasia*, publicado durante a ditadura militar. Sobre ele, Telles destaca o seguinte trecho:

Não, nós não nos tornamos Segregacionistas violentos, mas não podemos conscientemente nos orgulhar de nossa “democracia racial”. Como iremos reagir quando os negros superarem as desvantagens sociais e econômicas que os segregam? E quando os alunos universitários negros deixarem de representar apenas 448 entre 5.600.000 de indivíduos? Hoje, os negros não causam problemas, mas o que acontecerá quando eles tiverem poder econômico suficiente para comprar títulos de clubes privados, ou estudar em escolas particulares caras, ou exigir sua admissão para importantes cargos e ofícios? Ou morar em bairros de primeira classe? Seremos maduros o suficiente para aceitá-los como irmãos em tudo, ou estaremos caminhando para um conflito racial? (Telles, 2004, p. 33).

Essa fala ilustra o conceito de interculturalidade funcional, apresentado por Catherine Walsh. No trecho destacado por Telles percebe-se exatamente essa lógica: embora o Brasil não se tornasse segregacionista de forma explícita, havia uma preocupação em preservar privilégios diante do avanço social e econômico da população negra. Ou seja, a valorização da diversidade racial existia apenas enquanto não ameaçava a ordem estabelecida, evidenciando como o reconhecimento das diferenças pode ser usado para sustentar desigualdades históricas.

Em síntese, a análise histórica do racismo, da eugenia e da consolidação da ideia de democracia racial no Brasil evidencia como concepções raciais e hierarquias sociais foram naturalizadas ao longo do tempo, perpetuando desigualdades estruturais que ainda marcam a sociedade contemporânea.

A persistência desses discursos e práticas nos mostra que o simples reconhecimento da diversidade não é suficiente para promover justiça social; é necessário um olhar crítico capaz de problematizar as relações de poder e privilégio historicamente estabelecidas. Nesse sentido, a interculturalidade crítica surge como ferramenta essencial, pois não se limita a celebrar diferenças, mas busca compreender, questionar e transformar as estruturas que reproduzem a desigualdade, oferecendo caminhos para uma educação e uma sociedade mais justas e equitativas.

#### **4 Diversidade e interculturalidade: a escola como espaço de transformação social**

Ao observarmos o cotidiano escolar, é possível perceber a enorme variedade de corpos que se comunicam por diferentes linguagens, de acordo com seus contextos familiares, econômicos e culturais. Essa diversidade nada mais é do que o reflexo da própria sociedade em que estamos inseridos. Nesse sentido, torna-se fundamental não apenas reconhecer ou simplesmente conviver com tais diferenças, mas também aprender, ensinar e contribuir para que elas se mantenham apenas no campo conceitual e não mais como desigualdades no âmbito social, econômico ou de direitos.

Compreender a escola como esse espaço de espelhamento da sociedade nos leva a pensar a diversidade a partir de uma perspectiva crítica. Nesse ponto, Walsh (2019), afirma que a interculturalidade faz parte do pensamento "outro" que é construído ao articular um lugar político de ponto de vista construído a partir da experiência histórica, cultural, social e política de determinado grupo, como o movimento indígena, entre outros grupos subalternizados.

Neste sentido, a interculturalidade contribui significativamente para o combate ao racismo, que historicamente está enraizado em um país onde colonização impôs mais de 300 anos de escravidão a povos negros e indígenas e cujos efeitos dessa violência ainda se fazem sentir.

Diante disso, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para o enfrentamento das desigualdades, desde que a interculturalidade seja efetivamente compreendida e aplicada de forma contínua e persistente, reconhecendo que essa desconstrução constitui um processo longo, inacabado e em permanente construção.

Para responder isso a partir de uma intencionalidade política pedagógica, Walsh (2019, p. 18) afirma que:

[...] a interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. [...] (Walsh, 2019, p. 18).

Para tal, é essencial valorizar e buscar os saberes dos povos originários, pois são eles que carregam, em sua essência, não apenas o conceito, mas a práxis da interculturalidade. Corroborando com essa perspectiva, Baniwa (2006, p. 50-51) afirma que:

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Diante do exposto, como luta histórica antirracista pela educação, é conquistado pelo movimento indígena a publicação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas, públicas e privadas, do país. No entanto, mesmo após quase duas décadas de sua promulgação, ainda é possível observar, nas instituições de ensino, a pouca ou nenhuma abordagem dessas temáticas nos currículos. E, quando realizadas, muitas vezes ocorrem de forma folclorizada e superficial, explicitando o enraizamento do processo aqui analisado, de racialização da cultura e práticas sociais brasileiras, o que evidencia na práxis dos professores e gestores das escolas e secretarias, a reprodução do apagamento dos povos originários em suas contemporaneidades na sociedade atual.

Em oposição a este processo distorcido da aplicabilidade da lei, a formação de professores é o grande desafio e foco assumido pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), ao longo de 20 anos de atuação em Mato Grosso. Como parte do processo de desconstrução dessas desigualdades, o grupo tem promovido sistemática formação continuada de professores indígenas e não indígenas para melhor promoção e aplicabilidade dos conhecimentos das histórias, culturas e fortalecimento das epistemologias e línguas originárias, articulando ações de pesquisa, ensino e extensão na UFMT. Como afirmam Grando; Stroher e Campos (2022, p. 35):

Ao desvelar-se pelo conhecimento histórico, as relações sociais e comunitárias de ontem expressos nos documentos manchados pelo racismo e crueldade e o hoje visto a partir das pesquisas do corpo que somos, compreendemos que a pessoa se educa na relação com o outro, mediada pela cultura e esse princípio freiriano nos leva a promover no processo de formação de professores pela reflexão-ação-reflexão novos saberes e práticas a fim de pedagogizar o conhecimento sobre a história e cultura indígena e a cultura local a ser inserida no contexto da escola na perspectiva freiriana, implica desvelar a realidade e as relações opressoras do processo social historicamente construído e reproduzido na escola.

Nosso projeto, se inscreve nesta mesma direção do Coeduc vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, e tendo como recorte, o Povo Xavante, especialmente no diálogo fundamental com a população da cidade de Nova Xavantina.

## 5 Considerações

O percurso histórico da racialização, sobretudo consolidado no século XIX, deixou marcas profundas na sociedade brasileira, que se refletem nas relações sociais e na organização escolar. Reconhecer a diversidade dos corpos, das culturas e das experiências é apenas o

primeiro passo. É imprescindível que essa compreensão se transforme em prática educativa crítica, capaz de desconstruir desigualdades historicamente enraizadas.

A interculturalidade, fundamentada no diálogo e no reconhecimento dos saberes originários, surge como ferramenta essencial para enfrentar o racismo estrutural e promover a justiça social. Porém, não se trata de uma tarefa fácil potencializar, pela formação dos professores, que a escola, ao incorporar efetivamente essa perspectiva, deixa de ser apenas um reflexo da sociedade desigual e passa a se constituir como espaço de aprendizagem, transformação e construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

## Referências

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 11 set. 2025.

GRANDO, Beleni Salete; STROHER, Jonathan; CAMPOS, Neide da Silva. *A formação-ação-intercultural do Coeduc: a construção da proposta metodológica e do grupo-pesquisador na formação de professores em Cuiabá-MT*. In: GRANDO, Beleni Salete; STROHER, Jonathan; CAMPOS, Neide da Silva (org.). *Povos Indígenas, formação de professores e educação intercultural: diálogos com a Lei 11.645/2008*. Maringá: Eduem, 2022. p.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

TELLES, Edward Eastwood. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton; Oxford: Princeton University Press, 2004. Tradução: Ana Arruda Callado. *O significado da raça na sociedade brasileira*.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial*. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 06-39, jan./jul. 2019. ISSN 2448-3303.

## SABERES INVISIBILIZADOS E RESISTÊNCIA: A VALORIZAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Trabalho completo**

Ana Maria de Farias Soares

(Discente Programa de Pós-graduação em Educação/Unemat). E-mail: ana.soares2@unemat.br

Alceu Zoia

(Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso). E-mail: alceuzoia@gmail.com

Maria Catarina Cebalho

(Discente do Programa de Pós-graduação em Educação/Unemat). E-mail: catarina.cebalho@unemat.br

Maria Aparecida dos Santos

(Discente do Programa de Pós-graduação em Educação/Unemat). E-mail: aparecida.santos@unemat.br

### Resumo

Este trabalho expõe as vertentes da Epistemologia do Sul, compreendendo a importância do encontro entre os saberes historicamente invisibilizados e a ciência moderna para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural. O objetivo é apresentar os horizontes dos saberes tradicionais e explorar as contribuições da ecologia dos saberes na valorização dos conhecimentos produzidos por povos marginalizados pelo colonialismo. O estudo busca reconhecer as subjetividades dos povos originários e afrodescendentes, destacando a relevância de seus saberes, que, embora distintos entre si, foram igualmente submetidos à opressão e ao apagamento cultural. Além disso, pretende-se compreender como esses saberes se manifestam nas práticas cotidianas, nos contextos escolares e nas vivências coletivas desses grupos.

Palavra Chave: saberes tradicionais, apagamento, ecologia dos saberes.

### 1 Introdução

Pensar as Epistemologias do Sul envolve compreender questões epistemológicas que traduzem modos específicos de produzir conhecimento. Parte-se da problemática da influência do processo de colonização e da consequente inferiorização de grupos historicamente dominados, como os povos indígenas, os negros, as mulheres, entre outros, que foram excluídos dos espaços de poder e conhecimento e tiveram suas identidades e saberes invisibilizados, resultando em apagamento cultural e fissuras históricas que se perpetuam por gerações.

Este estudo discute as diversas concepções das Epistemologias do Sul, a ecologia dos saberes e a importância da valorização dos saberes e das subjetividades desses grupos. Destaca-se a necessidade de reconhecer a singularidade cultural desses povos, em contraposição à hegemonia do saber eurocêntrico, historicamente visto como o único válido e sistematizado. Além disso, busca-se refletir sobre a relevância do diálogo entre os diferentes saberes como base para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural, na qual os

conhecimentos historicamente marginalizados possam ser reconhecidos, respeitados e integrados.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e consulta a fontes acadêmicas. A discussão integrou aspectos culturais, econômicos e políticos envolvidos no processo de construção dos saberes, tanto da ciência moderna quanto dos saberes tradicionais. Buscou-se, assim, valorizar a diversidade epistemológica, sem desconsiderar ou excluir os diferentes modos de conhecimentos, com o objetivo de promover o diálogo entre os saberes e possibilitar que os grupos historicamente silenciados tenham seus conhecimentos reconhecidos e legitimados.

### **Ecologia dos Saberes: Pluralidade Epistêmica e Diálogo de Saberes**

[...] a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. As noções de “raças” e de “cultura” operam aqui como dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontínuas são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente. A comunicação entre elas não pode dar-se no âmbito da cultura-pois seus códigos são impenetráveis mas no âmbito da Realpolitik ditada pelo poder colonial. Uma política “justa” será aquela que, mediante a implementação de mecanismos jurídicos e disciplinares, tente civilizar o colonizado através de sua completa ocidentalização (Castro- Gómez, in Lander, 2005, p.173).

Nesse viés, com a invasão do Brasil em 1500, os povos indígenas que aqui viviam sofreram exploração territorial e econômica, além do epistemicídio de sua cultura, modos de vida, formas de organização do saber e identidade. Com a chegada dos negros, submetidos ao trabalho escravo, ambos indígenas e negros foram vítimas das mesmas violências: desterritorialização, inferiorização e marginalização de seus saberes. Sob os moldes eurocêntricos, que naturalizaram as diferenças e excluíram os saberes tradicionais, o colonizado passou a ser visto como irracional, bárbaro e necessitado de domesticação.

[...]distinção entre colonialismo, que se refere à “conquista” do espaço físico e ao exercício do poder sobre os povos, e colonialidade, que prevalece no “espaço” cultural do colonizado e que também implica a destruição de identidade dos nativos, fazendo uma crítica ao mito da modernidade, no qual a invasão é vista como uma dádiva (Jesus, Zoia, 2025, p.92).

Os autores fazem a distinção entre colonialismo e colonialidade, descreve o colonialismo como a invasão territorial, exploração econômica e imposição cultural, e a colonialidade mesmo com o fim do colonialismo permanece no controle social, as fissuras

deixadas do colonialismo permanece nas mentes do colonizado resultando na perda da identidade.

As representações de todos os grupos sociais circulam no meio social produzindo sentidos e consequências. No entanto, algumas representações e ganham visibilidades e passam a ser consideradas como expressão da realidade social. Na sociedade brasileira, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social de detrimento ao outros. Essas representações foram construídas mediante a óptica eurocêntrica, que instituiu sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, estabelecendo como norma padrão o homem branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente (Fernandes, Souza, 2016, p.104).

O autor denuncia as narrativas hegemônicas que determinam os comportamentos considerados padrão sob a ótica eurocêntrica. Não se tratou apenas de exploração territorial, econômica e política, mas também da imposição de representações sociais que tornaram visíveis apenas certos grupos, enquanto invisibilizaram outros. Essa lógica sustentou processos de diferenciação, exclusão e racismo, que inferiorizaram e silenciaram diversos povos.

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências do Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo com seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações (Santos, 2022, 17).

O autor valoriza os saberes de diferentes grupos sociais que emergem da resistência e das lutas contra a opressão. Esses saberes surgem como forma de resistir à violência e à dominação impostas pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, que estabeleceram moldes eurocêntricos de conhecimento e, de forma injusta, excluíram os saberes produzidos por esses povos. Entre os grupos historicamente oprimidos estão os povos indígenas, os negros, as mulheres, entre outros, cujas formas de organização social, cosmovisões e saberes tradicionais e ancestrais foram sistematicamente desconsiderados. As epistemologias do Sul, nesse contexto, propõem o reconhecimento e a valorização desses saberes como legítimos e fundamentais para a construção de um mundo mais justo e plural.

As epistemologias do Sul referem-se aos conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas [...] Trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento não

configuram conhecimentos pensados como atividade autônoma, e sim gerados e vividos em práticas sociais concretas. As epistemologias do Sul ocupam o conceito de epistemologia para re-significarem enquanto instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam (Santos, 2022, p.18).

As epistemologias do Sul surgem de lutas contra a injustiça, com base no diálogo (oralidade), na vivência, na experiência e nos modos de viver e ver o mundo. Esses saberes nascem das lutas sociais contra a opressão.

A ecologia dos saberes e a tradução intercultural são as ferramentas que convertem a diversidade de saberes tornada visível pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências num recurso capacitador que, ao possibilitar uma inteligibilidade ampliada de contexto de opressão e resistência, permite articulações mais abrangente e mais profundas entre lutas reúnem várias dimensões ou tipos de dominação de modos diferente (Santos, 2022, p.59).

Nesse contexto a ecologia dos saberes é o reconhecimento de que existem diferentes saberes, a ecologia tem como objetivo a compreensão mútua de diversos saberes. O autor se refere a sociologia das ausências e sociologia das emergências, sendo a sociologia das ausências os saberes que forma invisibilizados pelo colonialismo, sendo valorizado apenas os saberes dominantes eurocêntricos. A sociologia das emergências destaca as possibilidades alternativas, saberes praticados que resistiram o pagamento e silenciamento, e são importantes para as culturas e vivências de indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, entre outros. Sendo assim a ecologia do saber visa compreender o contexto social desses grupos, valorizando os saberes, a organização social, cosmovisão, cultura, crença e forma de ver o mundo.

A sociologia das ausências opera aqui desglobalizando o local em relação à globalização hegemônica – pela identificação do que no local não é passível de redução ao efeito de impacto – e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica. Isto é conseguido pela identificação de outras formações locais nas quais se detecte uma mesma aspiração a uma globalização oposicional e pela proposta de ligações credíveis entre elas. Através destas ligações, as formações locais desligam-se da série inerte de impactos globais e religam-se como pontos de resistência e geração de globalização alternativa. Este movimento inter-escalar é o que denomino de ecologia das trans-escalas (Santos, 2010, p. 113).

A ecologia dos saberes nos permite enxergar a complexidade de lutas sociais, sob diferentes perspectivas epistemológicas. Nesse viés, os povos indígenas, quilombolas, tiveram formas distintas de organização social e de ver o mundo, porém ambos sofreram a dominação e o apagamento de seus saberes, a ecologia dos saberes permite que essas lutas possam se dialogar e se fortalecer.

Na medida em que permite a articulação de diferentes movimentos sociais e de diferentes lutas, a tradução intercultural contribui para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador, promovendo a articulação entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. A tradução intercultural não é um exercício intelectual separado das lutas sociais,

motivado por um impulso cosmopolita qualquer. É antes uma ferramenta usada para, a partir do reconhecimento da diferença, promover consensos sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e riscos (Santos, 2022, p.60).

Nesse panorama, a ecologia dos saberes permite a articulação de diferentes lutas e movimentos sociais. A ecologia dos saberes se contrapõe ao eurocentrismo, ao capitalismo e ao patriarcado, que impuseram um pensamento dominante e promoveram a exclusão e a marginalização de grupos considerados inferiores.

Jesus e Zoia (2025), “É nessa perspectiva das lutas e do protagonismo dos grupos subalternizados, em especial dos povos originários, da valorização da diversidade étnica e cultural, da busca por uma sociedade mais igualitária, pautada no respeito às diferenças e aos diferentes(...)”, sendo assim os autores refere-se as lutas de grupos subalternizados, que protagonizaram em meio a dominação e resistência saberes significativos para a construção de uma sociedade justa e equitativa, em que as diferenças e os diferentes sejam valorizados.

A ecologia dos saberes surge como uma ferramenta que busca valorizar a interculturalidade, não para apagar as diferenças, mas para reconhecê-las, respeitá-las e incentivar a união entre diferentes grupos sociais, preservando as singularidades de cada um.

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologia dos saberes (Santos; Meneses, 2010, p.7).

Os autores afirmam que é de suma importância esse processo de descolonização do conhecimento, visando a participação epistêmica, com intuito da inclusão dos saberes historicamente excluídos, e a valorização da pluralidade de compreender e viver no mundo.

Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “outro mundo possível”, isto é, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em relação à natureza. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática de critérios de validade alternativos, que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna (Santos, 2005, p. 19).

Santos propõe a importância de conceder igualdade de oportunidades às diversas epistemologias, reconhecendo que todos os conhecimentos podem contribuir para a construção de um mundo mais justo, plural e sustentável.

[...] o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades consideradas relevantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (Santos, 2004, p.17).

Santos descreve os termos historicamente usados para inferiorizar pessoas, culturas e saberes, o autor denuncia que os saberes considerados dominantes desqualificam as diversas formas de existir.

A ecologia dos saberes implica em renunciar a qualquer epistemologia geral. Ou seja, tem como premissa a ideia de pluralidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma diversidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Em todo o mundo, não só existem formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (Santos; Menezes, 2010, p. 54).

A ecologia dos saberes ignora a ideia que existe uma única forma universal e válida de produzir conhecimento, e revela que o mundo é epistemologicamente plural, pois cada saber tem seu próprio critério de validade de produzir conhecimento, é de sua importância preservar e valorizar todos os saberes.

O encontro entre ciência e saberes da tradição é, portanto, urgente e inadiável. Mesmo que pensemos por estratégias distintas, mesmo que compreendamos um mesmo fenômeno de forma diferente e, por isso mesmo, precisamos dialogar e procurar os campos de vizinhança entre esses modos de conhecer. Nas palavras de Chico Lucas, falar de nossas interpretações divergentes é importante porque tudo é ganho em conhecimento (Silva; Almeida, 2007, p. 14).

Os autores elucidam que o encontro entre saberes é importante e necessário. O diálogo entre a ciência moderna e os saberes tradicionais possibilita a construção conjunta de conhecimentos, promovendo a valorização, a preservação e a legitimação dos saberes produzidos por povos historicamente marginalizados.

Distantes do senso comum, os saberes da tradição constituem uma ciência que mesmo operando por meio das universais aptidões para conhecer, expressa contextos, narrativas e métodos distintos. Daí a importância da complementaridade entre saberes científicos e saberes da tradição e da emergência de um intelectual que articule a dupla face do conhecimento (Almeida, 2017, p. 65).

Almeida elucidam que os saberes tradicionais também constituem uma forma de ciência, com metodologias próprias, muitas vezes baseadas na oralidade, nas vivências e nas experiências coletivas. Esses saberes operam a partir da relação com o mundo, com o território e com a ancestralidade. O autor propõe que os saberes científicos e os saberes tradicionais devem se articular, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

É isso que acontece, em grande parte, com numerosos conjuntos de saberes construídos pelos intelectuais da tradição. Em diversos lugares espalhados pelo Brasil, mulheres dispõem de grande sabedoria para tratar das doenças. Elas conhecem os segredos e as qualidades das plantas para curar enfermidades as mais diversas; sabem assistir os nascimentos, cuidar da alimentação da mãe depois do parto, tratar do recém-nascido, dizer o que se pode ou não se deve comer. Os homens, mais afeitos a longas caminhadas para o trabalho, sabem ler a natureza, compreender a linguagem dos animais e das plantas, os segredos da mata. Desenvolvem um rico conjunto de técnicas agrícolas, extrativistas, de pesca e de conhecimento sobre o ecossistema, mesmo que não registrem essa sabedoria por meio de palavras escritas em livros. Essa enciclopédia de saberes milenares corre o risco de se perder pelo ar a menos que os registros da oralidade se propaguem por gerações seguidas ou que algum apreciador dessas cosmologias de ideias as eternize por meio das palavras (Almeida, 2017, p. 50).

O autor denomina intelectuais da tradição, pessoas ou grupos que sem formação acadêmica produzem conhecimento sistematizado e organizado, baseado na observação, experiência por meio da natureza. O autor reconhece o papel da mulher na preservação dos saberes e no cuidado com a saúde da comunidade, e os homens compreendem técnicas agrícolas, extrativista, pesca, essas formas de saber é uma ciência popular, ancestral, tradicional que perpassa gerações. É preciso valorizar os saberes milenares a oralidade desse povo, e a participação ativa de membros, anciões, mestre dos saberes na construção do conhecimento da comunidade e na educação escolar.

A instituição escolar esta constituída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural constitui hoje um grande desafio para os educadores (Candau, 2002, p.09).

Nesse cenário, a autora nos convida a refletir sobre a escola como uma instituição fundamental para a reafirmação das identidades. Ao destacar a necessidade da participação de todos na construção desse espaço, ela enfatiza a importância de articular igualdade e diferença, ou seja, de valorizar as pluralidades culturais e os diversos saberes que se encontram e dialogam na vivência escolar.

Nessa perspectiva Silva (2023) descreve o currículo:

[...]O currículo tem significados que vão muito além daquelas aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2023, p.150).

O autor discute as influências do currículo na formação dos sujeitos, destacando que o currículo tradicional priorizou saberes eurocêntricos e privilegiou determinados grupos sociais. Esse modelo impôs metodologias baseadas na simples transmissão de conteúdos e na

memorização, resultando no confinamento e na marginalização de saberes e identidades não hegemônicas.

Ele propõe uma concepção ampliada de currículo, compreendendo-o como lugar, espaço e território. Defende que o currículo deve incluir as experiências e vivências de todos os grupos sociais, reconhecendo que ele é também a história de nossas vidas. O currículo, segundo o autor, forja nossa identidade, pois é texto, discurso e documento que expressa e molda quem somos.

Diante disso, o autor reafirma a importância de refletir criticamente sobre o currículo escolar. Na educação, é fundamental adotar um currículo flexível, que reconheça a diferença, valorize os saberes culturais e regionais e promova a justiça social e a diversidade.

### **Considerações Finais**

Com a invasão do Brasil em 1500, os povos indígenas foram dominados e tiveram seus saberes, culturas, línguas, cosmovisões e crenças desvalorizados e excluídos pelos colonizadores. O mesmo ocorreu com os africanos trazidos à força para o país e submetidos ao trabalho escravo, seus corpos foram desterritorializados e suas culturas silenciadas por meio de violências físicas, simbólicas e epistêmicas.

Os povos indígenas perderam seus territórios e sua liberdade; os negros foram arrancados de suas terras de origem e submetidos a um sistema brutal de exploração. No entanto, os saberes desses povos resistiram por séculos. Suas vozes, mesmo silenciadas oficialmente, ecoaram em espaços de resistência, pois, resistir, para esses povos, foi (e ainda é) manter vivos seus saberes, suas práticas culturais e suas cosmologias, enfrentando o apagamento cultural imposto pelo colonialismo.

É fundamental que os grupos sociais excluídos e silenciados pelas estruturas de poder dominantes, cujos saberes foram deslegitimados e reprimidos ao longo dos anos, tenham suas formas de conhecimento reconhecidas. Esses saberes abrangem os conhecimentos indígenas, tradicionais, camponeses, ribeirinhos e quilombolas, entre outros, os quais foram historicamente excluídos, marginalizados e invisibilizados.

As epistemologias do Sul surgem como uma proposta para descolonizar e harmonizar esses saberes, possibilitando um diálogo entre eles e os saberes científicos, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e plural.

A escola, que por muito tempo foi um espaço de silenciamento dessas culturas, deve hoje se transformar em um ambiente capaz de promover esse diálogo entre saberes tradicionais e científicos. Tanto na escola quanto na sociedade, esses grupos historicamente silenciados merecem ser legitimados e reconhecidos, valorizando as diferenças socioculturais que enriquecerão o convívio social e educativo.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: um paradigma em construção**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO-GÓMES, Santiago. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lander (Org). Colección SurSur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Argentina: Setembro de 2005.

FERNANDES, Cleusa Carolina; SOUZA, Jaqueline Rodrigues de. **Representações sociais e práticas escolares: desafios para a educação das relações étnico-raciais**. In: GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rute Rosa (Orgs.). *Práticas pedagógicas de trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira: nas escolas, nos territórios e nos movimentos sociais*. Brasília: MEC; SECADI, 2016

JESUS, Gisele de Moura. ZOIA, Alceu. **Ser Criança Indígena: Protagonismo e as Produções de Sentido da Aldeia ao Espaço Escolar Urbano**. <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/949/920>>Acesso 20/09/2025

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Tradução intercultural, justiça cognitiva e ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p.46-71, ago. 1988. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: estudos sobre o currículo e a cultura**. 16. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT4**

**EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## **A ESCOLA COMO ESPAÇO INTERCULTURAL: DESDOBRAMENTOS DA LEI 11.645/08**

GT 4: Educação e Povos Indígenas

### **Relato de experiência**

**Flávio Penteado de SOUZA**

(Docente UNEMAT/Sinop). E-mail: flavio.penteado@unemat.br

**Sandra Regina Braz AYRES**

(Docente Unemat/Sinop). E-mail: ayres.sandra@unemat.br

**Sandra Pereira de CARVALHO**

(Docente Unemat/Sinop). E-mail: sandra.carvalho@unemat.br

**Davi Chaves da Silva GOMES**

(Docente da rede municipal/Sinop/Mato Grosso). E-mail: davi.chaves.gomes@unemat.br

**Maria Salete Pereira da SILVA**

(Docente da rede municipal/Sinop/Mato Grosso). E-mail: maria.salete1@unemat.br

### **1 Introdução**

A promulgação da Lei 11.645/08 representa um avanço significativo na luta por uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial brasileira. Ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, a Lei propõe uma ruptura com o modelo eurocêntrico dominante e convida a escola a se tornar um espaço intercultural um lugar de encontro entre saberes, identidades e narrativas plurais.

Desse modo, este relato de experiência tem como objetivo apresentar uma atividade intercultural que aconteceu em uma escola de Educação Básica no município de Sinop/MT, como desdobramento do projeto de pesquisa “O ensino da temática indígena na sala de aula e a percepção dos professores sobre a Lei 11.645/08”, desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

O desenvolvimento desta ação foi orientado pelos pressupostos da formação-ação-intercultural, modalidade da pesquisa-ação (Grando, 2019) que favorece a construção coletiva do conhecimento e a interação dialógica com os sujeitos envolvidos, conforme os princípios do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT). Princípios esses, que fundamentam o projeto de pesquisa já mencionado acima.

Como resultado, foi possível vivenciar na prática pedagógica o desdobramento da Lei 11.645/08 por meio encontro com a intelectual indígena Márcia Kambeba do povo Omágua/Kambeba na escola em que o projeto é desenvolvido. A Experiência intercultural dos

estudantes com a intelectual demonstra que trabalhar a Lei vai além da simples inserção de conteúdo. Ela exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas, da formação docente e da própria concepção de currículo.

A implementação da Lei deve ser acompanhada por uma perspectiva decolonial e crítica, que combata o silenciamento histórico e promova o reconhecimento dos saberes indígenas e afro-brasileiros como legítimos. Transformar a escola em um espaço intercultural é, portanto, um processo contínuo, que exige compromisso político, formação crítica e abertura para o diálogo.

## 2 Formação docente para a interculturalidade: desafios da Lei 11.645/08

A construção de uma escola intercultural passa, necessariamente, pela formação de professores capazes de reconhecer, valorizar e dialogar com a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. A Lei 11.645/08, ao exigir a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, impõe um desafio formativo, que é preparar educadores para atuar com sensibilidade, criticidade e compromisso ético diante das múltiplas identidades que compõem o espaço escolar.

Neste sentido, Candau (2016) ressalta a importância de abordar na formação de professores a perspectiva da educação intercultural, que para ela:

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade através de políticas que articulem direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2016, p. 7-8).

Diferença, aqui, não significa um problema que precisa ser resolvido, um déficit de aprendizagem ou cultural, mas diferentes formas de aprender e, portanto, de ensinar. A autora conchama seus pares para serem atores que desconstruam tais aspectos profundamente enraizados na estrutura escolar, que: “impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo promover processos que potencializem essa perspectiva” (Candau, 2016, p. 8).

A educação intercultural é pensada como possibilidade de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, romper com o olhar monocultural e a matriz da colonialidade do poder, que se pauta em modos de ser,

saber e agir hegemônicos, e que tem como propósito construir um novo projeto de sociedade, se articula a perspectiva crítica, como propõe Walsh (2009).

[...] proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo - alentam a criação de modos - outros - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25).

Para a pesquisadora, a interculturalidade crítica parte do problema estrutural-colonial-racial se dirige para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, como prática política desenha outro caminho, agindo contra a exclusão, invisibilização e as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros - naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm (Walsh, 2009).

Desse modo, formar o professor na perspectiva da interculturalidade crítica, como propõem a autora, é romper com a hegemonia do pensamento eurocêntrico e abrir espaço para epistemologias outras, que valorizem os saberes ancestrais, os modos de vida comunitários e as narrativas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes. Isso implica não apenas mudanças nos conteúdos curriculares, mas também na postura pedagógica, na relação com os estudantes e na compreensão do papel social da escola.

### 3 Percorso metodológico

O desenvolvimento desta ação foi orientado pelos pressupostos da formação-ação-intercultural, modalidade da pesquisa-ação que favorece a construção coletiva do conhecimento e a interação dialógica com os sujeitos envolvidos, conforme os princípios do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT).

De acordo com Grando (2019), o exercício da formação-ação-intercultural, proposta pelo grupo é promover sensibilidades outras em relação ao Outro, desconstruir comportamentos preconceituosos, excludentes e racistas, potencializado pela educação intercultural na perspectiva crítica de acordo com Walsh (2009), produzindo coletivamente com os participantes da formação, novas formas de planejar e ensinar, criando e recriando culturas escolares transformadoras, tendo como ponto de partida os conhecimentos sobre e com os povos indígenas, dando ênfase aos povos de Mato Grosso.

### 4 Resultados e Discussões

Um dos momentos mais emocionantes vividos durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa “O ensino da temática indígena na sala de aula e a percepção dos professores sobre a Lei 11.645/08”, foi o encontro intercultural com a escritora indígena Márcia Kambeba.

Márcia Kambeba é uma intelectual indígena do povo Omágua/Kambeba, atuando como escritora, geógrafa, compositora e ativista. Sua trajetória é marcada pelo compromisso com a valorização das culturas originárias. Reconhecida no campo da literatura indígena contemporânea, Kambeba aborda em suas obras temas como ancestralidade, territorialidade, os direitos das mulheres indígenas e os direitos humanos. Por meio da escrita, da música e da fotografia, ela constrói narrativas que reafirmam a identidade de seu povo e promovem o diálogo intercultural.

Convidada para palestrar na aula inaugural do doutorado de Letras (PPGLetras/UNEMAT) no Município de Sinop/MT, a autora solicitou conhecer algumas escolas públicas. Desse modo a escola onde o projeto de pesquisa é desenvolvido, foi uma das escolhidas. A gestão escolar foi comunicada sobre a escolha da escola, que aceitou prontamente receber a escritora.

A partir daí, os estudantes do 4º e 5º anos, juntamente com seus professores, começaram a planejar o encontro. Retomaram o estudo do poema “Índio eu não sou”, escrito por Kambeba, e já conhecido pelos estudantes em outro ano.

O poema “Índio eu não sou”, é uma denúncia contra os estereótipos coloniais que ainda persistem na forma como os povos originários são nomeados e representados. A autora inicia sua obra com uma afirmação contundente: “Não me chame de ‘índio’ porque esse nome nunca me pertenceu”. Essa frase já revela a crítica ao termo “índio” que é uma invenção colonial. Essa nomeação equivocada tornou-se um rótulo genérico e reducionista, apagando a diversidade e a identidade dos inúmeros povos indígenas que habitavam, e ainda habitam, o território brasileiro.

Ao longo do poema, a autora apresenta uma narrativa de resistência, evocando a dor da invasão colonial, a violência simbólica e física sofrida pelos povos originários, e a força da ancestralidade que persiste.

O poema pode ser compreendido como uma poderosa ferramenta pedagógica para a implementação da Lei 11.645/08. Ao desconstruir o termo “índio” e afirmar identidades específicas como Kambeba, Tembé, Kokama e Sataré, a autora promove uma reflexão crítica sobre os estereótipos que ainda permeiam o imaginário social e o ambiente escolar.

A obra da autora dialoga diretamente com os princípios da interculturalidade, ao valorizar os saberes ancestrais, denunciar os efeitos da colonização e afirmar a pluralidade dos povos originários. Nesse sentido, o poema pode ser utilizado como ponto de partida para práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade étnico-racial, a escuta sensível e o protagonismo dos sujeitos indígenas na construção do conhecimento.

O encontro aconteceu no dia 14 de março, de 2025. A escola foi toda decorada com a ajuda dos estudantes, o poema foi impresso em forma de cartaz e colado na entrada da escola. A ansiedade entre os estudantes era visível, pelo fato de conhecer a autora do poema.

Ao chegar, Márcia Kambeba, se mostrou acolhedora e logo conquistou a atenção de todos. Falou com sensibilidade sobre a cultura de seu povo, compartilhando histórias, tradições e saberes ancestrais que encantaram os estudantes. Trouxe seus livros, que foram folheados com curiosidade e admiração, e surpreendeu a todos ao cantar em sua língua materna, criando um momento de profunda conexão.

Mas não foi uma apresentação unilateral. Os estudantes também cantaram para ela, e esse gesto foi recebido com emoção. O espaço se transformou em um verdadeiro círculo de escuta e respeito mútuo. Para tornar a experiência ainda mais rica, Márcia Kambeba estabeleceu um diálogo com indígenas do povo Ikpeng, ampliando o olhar dos estudantes sobre a diversidade dos povos originários.

Foi uma vivência que ultrapassou os muros da escola e deixou marcas profundas em todos os envolvidos. Um encontro que ensinou, tocou e inspirou.

## 5 Considerações finais

O encontro intercultural com Márcia Kambeba revelou-se um marco significativo no desenvolvimento do projeto de pesquisa “O ensino da temática indígena na sala de aula e a percepção dos professores sobre a Lei 11.645/08”. Mais do que uma atividade pontual, foi uma vivência transformadora que reafirmou a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o respeito e o protagonismo dos povos originários. A presença da autora, com sua voz firme e acolhedora, trouxe à tona saberes ancestrais, histórias silenciadas e identidades que resistem.

Ao revisitar o poema “Índio eu não sou”, os estudantes não apenas aprofundaram sua compreensão sobre os estereótipos coloniais, mas também vivenciaram o poder da literatura como ferramenta de desconstrução e reconstrução de sentidos. A experiência mostrou que a

interculturalidade não se ensina apenas com conteúdos, mas se vive em encontros, afetos e trocas genuínas.

Nesse contexto, a Lei 11.645/08 ganha corpo e sentido, deixando de ser apenas uma exigência legal para se tornar uma prática educativa comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade. O projeto reafirma que é possível, e necessário, construir uma escola que dialogue com os territórios, com as memórias e com os saberes dos povos indígenas, promovendo uma educação que forma para o respeito, a cidadania e a transformação.

## Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 1999.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, 2016.

GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. *In*: GRANDO, Beleni Saléte. et al. (org.). **História do povo Bororo em Cuiabá-MT: contribuições para implementação da lei nº 11.645/2008**. Cuiabá: Carlini & Caniato., 2019. p. 16–29.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade**. 1. ed. São Paulo: Editora Penalux, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009.

## LEI 11.645/2008: UM OLHAR SOCIOLÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SINOP – MT

GT 4: Educação e Povos Indígenas

### Relato de experiência

Davi Chaves da Silva GOMES

(Mestrando/Docente da rede municipal de ensino/Sinop/Mato Grosso). E-mail: davi.chaves.gomes@unemat.br

Sandra Regina Braz AYRES

(Docente Unemat/Sinop/Mato Grosso). E-mail: ayres.sandra@unemat.br

Flávio Penteado de SOUZA

(Docente Unemat/Sinop/Mato Grosso). E-mail: flavio.penteado@unemat.br

Sandra Pereira de CARVALHO

(Docente Unemat/Sinop/Mato Grosso). E-mail: sandra.carvalho@unemat.br

Maria Salete Pereira da SILVA

(Mestranda/Docente da Rede Municipal de Ensino). E-mail: maria.salete1@unemat.br

### 1. Introdução

Este relato de experiência, apresenta a pesquisa em andamento no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). O pré-projeto de estudo tem como título: *(As conformidades e/ou contradições referente à aplicabilidade da Lei 11.645/08: Um olhar a partir da sociologia nas diretrizes e ações do órgão administrador e nas práticas didático-pedagógicas da EMEB Armando Dias da rede municipal de educação de Sinop/MT)*. O mesmo tem como objetivo geral: “Pesquisar as origens etnocêntricas da aculturação ‘étnica-racial’ na história do Brasil, alinhando os fatos às proposições dos documentos oficiais do ensino, para se compreender as conformidades e/ou contradições nas diretrizes e ações didático-pedagógicas do órgão administrador da rede de ensino e da EMEB Armando Dias, sobre a aplicabilidade da Lei 11645/08, nestes espaços institucionais”.

O nosso interesse pela pesquisa surgiu no processo de formação de professores realizado na EMEB Armando Dias em 2024, através do projeto “*O ensino da temática indígena na sala de aula e a percepção dos professores sobre a Lei 11.645/08*”, desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/SINOP. O notório estudo, foi mediado pela professora Dra. Sandra Regina Braz Ayres, com a colaboração do professor Mestre, Flavio Penteado. Essa temática reparatória, apesar do seu histórico de lutas e conquistas, se fortalece apenas na nossa contemporaneidade. Porém, as suas pautas ainda causam sentimentos diversos nas pessoas, seja peculiar ao seu “teor espinhoso”, ou desconhecimento da história conflituosa do Brasil.

Diante do exposto, ressaltamos que, este relato se trata de um “*recorte teórico*” das análises bibliográficas pesquisadas sobre a Lei 11645/08. Portanto, não haverá descrições e/ou observações de dados empíricos como, (entrevistas, questionários etc.). Como arcabouço de

análises literárias e documentais que sustentam a importância do tema, vamos nos referenciar em intelectuais, como, Gilberto Freire (Casa-Grande & Senzala – 2000), Darcy Ribeiro (O Povo Brasileiro – 1995), Kabengele Munanga (Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – 2003) Ailton Krenak (Culturas Indígenas, Diversidade e Educação – 2019), entre outros estudiosos.

Portanto, buscaremos compreender e debater a força do etnocentrismo europeu, com protagonismo português, que impuseram um Regime Imperialista de terror e dominação na então terra de Pindorama (Brasil). Neste viés de eventos históricos e contemporâneos, pretende-se resgatar fatos e discutir os ranços da escravidão, a insanidade do genocídio, e a dominância nefasta dos invasores sobre as matrizes indígenas, africanas e/ou afro-brasileiras; indivíduos excluídos e marginalizados pelas estruturas e classes dominantes deste país.

## 2. Desenvolvimento do problema: Implementação obrigatória da Lei 11.645/2008.

O ser professor nos oportuniza viver as nossas experiências étnicas-raciais com certa inquietude e sensibilidade, nos colocando no lugar da maioria dos brasileiros, pois, segundo dados do IBGE (2022), “56,3% da população do Brasil, são pardos, pretos e/ou indígenas”. Essa maioria não se traduz em um levante revolucionário, pois, a herança escravista e racista, ainda se faz presente nas estruturas sociais atuais. Nesse sentido, observa-se que, muitos alunos, familiares e até colegas de profissão, aparentam caminhar com “amarras ancestrais”, que os intimidam denunciar, envolve-se e/ou discutir temas fundamentais na luta pela “*igualdade de direitos e oportunidades*”, como determina o (Art. 5º) da *Constituição Federal* deste país.

As ideologias socioeconômicas e culturais, que se originou do colonialismo europeu, precisam ser superadas através de ações efetivas nos diversos setores da sociedade, com ênfase objetiva no ensino formal. Para esse propósito, a Lei 11.645/08, altera a (Lei 9.394/96 – LDB), modificada pela Lei 10.639/03, para incluir no currículo oficial das redes de ensino da educação nacional, a obrigatoriedade da norma estabelecida. (Brasil, 1996; 2003). A partir de petições de movimentos indígenas e outros órgãos da sociedade, o Art. 26-A da (LDB/96), passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privados, torna-se ‘obrigatório’ o estudo da “história e cultura Afro-brasileira e Indígena” (Brasil, 1996, 2008). Na mesma norma, acrescentam-se os seguintes parágrafos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). [...] § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A promulgação da Lei 11645/08, apesar da sua tardança histórica, é uma grande vitória das matrizes afro-brasileiras e indígenas, tornando-se uma importante bandeira que merece o nosso braço direito como mastro, e a força de ser professor, como espada afiada de dois gumes, pois a sua fiel implantação e propagação, “ecoa fortalecendo e salvando vidas”, na sua grande maioria, cidadãos pardos, negros e indígenas. Essa marginalização étnica-racial e/ou cultural, também se apresentam na nossa realidade municipal, determinando desigualdades, perpetuando atitudes discriminatórias e divisão de classes. Algumas destas evidências, se apresentam nos dados sobre à *alfabetização* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Censo 2022: A taxa de analfabetismo cai, mas as desigualdades persistem: As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior. A vantagem da população branca ocorre em todos os grupos etários. (IBGE 2022).

Para KRENAK, PIMENTA, (2019, p.15), “A justiça reparatória um direito dos povos marginalizados, a realização de estudos e pesquisas que apoiem a reparação destas perdas pode ser uma ótima diretriz para uma linha de implementação da Lei 11.645/2008”. Apesar da implementação da lei ter ocorrido em 2008, é possível observar certo desconhecimento por parte de muitos gestores e/ou professores, quanto a sua aplicabilidade literal.

Esta constatação também é evidenciada na pesquisa de Nascimento (2019, p.151): “Observamos que a implementação e a consolidação do art. 26-A da LDB, vêm ocorrendo muito lentamente diante da importância e da urgência das questões relacionadas ao tratamento mais adequado dos povos indígenas e afrodescendentes nos currículos escolares”. Estes e outros fatores relevantes, sensíveis e/ou espinhosos, nos impulsiona e *justifica* o desenvolvimento deste relato com enfoque bibliográfico e pré-projeto de pesquisa do referido mestrado.

### 3. Metodologia

A pesquisa sobre a implementação da Lei 11.645/2008, na rede municipal de ensino de Sinop/MT, é de abordagem qualitativa, e será fundamentada por referências bibliográficas e documentais que envolvem a norma em questão. Segundo Gil (2002, p. 46), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Também, foi usada a pesquisa documental que, de acordo com GIL (2002, p.45), “vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda

podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Este estudo pode ainda, ser caracterizado como descritivo, uma vez que o seu propósito é apresentar as particularidades de um grupo específico ou fenômeno, além de possibilitar a identificação de possíveis relações entre variáveis, conforme aponta Gil (2002).

#### 4. Lutas históricas, desafios, discussões e possibilidades atuais

Somos descendentes de inúmeros atos “violentos” (Ribeiro, 1995), e não um “natural” caldeamento de raças-étnicas (Freyre, 2000). Essa miscigenação é resultado de um longo e árduo processo de colonização portuguesa, entre outros imigrados. Este etnocentrismo europeu aliando a “ingenuidade e/ou incapacidade de autodefesa dos povos subjugados”, facilitaram o aldeamento hostil no Brasil colonial. Essa violência imposta aos povos indígenas e africanos; por conseguinte, aos “filhos e filhas da mestiçagem marginal”, ainda se manifesta em tempos contemporâneos, como *vergonha histórica* nos diferentes dados socioeconômicos do nosso país. De acordo com Krenak, Pimenta (2019):

As raízes da história da formação do Brasil, estão fundadas na guerra de conquista do Estado Colonial se consolidando em cima dos nossos territórios. Raízes forjadas por meio de invasão violenta, tomando os nossos lugares de riqueza e de fartura e os reduzindo a locais que são chamados de parques, reservas, aldeias ou terras indígenas. Perder os territórios, perder a autonomia foi até agora o resultado para nossos povos na construção do Brasil; sendo que muitas das nossas tribos pagaram com suas vidas neste processo de construção da nação brasileira. (Krenak, Pimenta, 2019, p.16).

A dominância portuguesa, se estabeleceu no Brasil com grande “resistência” dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, porém, muitos fatos foram ocultados e apagados pelos grupos soberanos. Segundo Ribeiro (1995, p.299) “O Brasil, último país a acabar com a escravidão, tem uma perversidade intrínseca na sua herança, que torna a nossa classe dominante enferma de desigualdade e descaso”. Essa batalha étnica-cultural, continua em tempos atuais, sendo imprescindível o engajamento de todos os órgãos competentes da sociedade civil.

Desse modo, a escola se constitui um importante espaço de luta, pois também possui micro violências que, embora sutis, assombram a vida dos educandos, principalmente os mais vulneráveis, como, afro-brasileiros e indígenas. As omissões curriculares e práticas de ensino equivocadas, desencadeiam os olhares tortos, apelidos e chacotas que constituem o que alguns estudiosos chamam de “*racismo recreativo ou institucional*”, levando muitos educandos ao isolamento (Munanga, 2003). Tais práticas, ainda são naturalizadas e raramente percebidas como violência, o que dificulta o seu enfrentamento no contexto escolar. Esta luta é de muitos, mas deveria ser de todos. Couto, Rosa e Santos (2021) destacam algumas reflexões de Abdias do Nascimento (1914–2011), que diz:

Nenhuma das reparações que o Brasil deve aos africanos, em nosso País, é mais importante e urgente do que esta no setor da Educação (Nascimento, 1991, p.14) [...] Mais uma vez, no processo de libertação de um povo, toca ao oprimido o ônus de libertar o opressor de seus preconceitos e educá-lo para a convivência democrática numa sociedade moderna. [...] A comunidade afro-brasileira, através de seu movimento negro organizado, tem denunciado com frequência o conteúdo racista, antinegro, dos currículos escolares e dos livros didáticos destinados às crianças. (Nascimento, Couto, Rosa, Santos 2021, p. 96, 100).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), não destaca um componente para implementação da Lei 11.645/08 no currículo escolar, esse conteúdo é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como tema transversal, presente direto e/ou indiretamente em algumas competências e habilidades, especialmente em História, Geografia e Sociologia. Usa-se a nomenclatura “Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER”, como definição deste tema. O planejamento escolar sobre as questões étnicas-raciais, deve ser desenvolvido na integração dos componentes, em projetos e ações específicas, promovendo a igualdade racial e o respeito à diversidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o planejamento docente, devem compor com clareza as diretrizes para a promoção da educação antirracista e equidade racial. Não basta incluir a temática que envolve a Lei 11645/08, como “princípio genérico”, é preciso estabelecer objetivos, cronogramas, ações, metas, mas também, pessoas responsáveis por garantir a efetivação deste currículo. Os programas escolares, são documentos decisórios e não decorativos, configuram-se a base de conhecimentos e transformação epistemológica.

Os cursos de graduação, os espaços de formação continuada, os documentos oficiais do ensino, além da prática pedagógica, não são os únicos alicerces e/ou ações que sustentam uma educação com pilares de igualdade e respeito a diversidade étnica. Existem relações e atividades ocultas que influenciam os valores e condutas, e requerem sensibilidade, criticidade, além de ética profissional. Para Libâneo (2001, p.99) “O currículo oculto representa tudo o que os educandos aprendem pela convivência espontânea em meio as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar”.

Ou seja, um currículo implícito que se desenvolve através das rotinas do processo de ensino-aprendizagem. Este movimento pedagógico, são momentos de interações e brincadeiras, como (recreio, passeios, eventos etc.), mas também, são espaços de conflitos, submissão, medo, discriminação racial e outras violências institucionalizadas. Portanto, é preciso estar vigilante, não ignorar e/ou omitir-se à indícios de qualquer tipo de preconceito. A Lei 11.645/08, é um levante para diminuir e até erradicar esta problemática social do contexto escolar.

## Considerações Finais

Mesmo sendo obrigatório a implementação da Lei 11.645/08, a sua aplicabilidade tem sido negligenciada nas escolas. A ausência de fiscalização, as carências das políticas nacionais para uma educação antirracista, são fatos que demonstram resistências políticas e institucionais a respeito desta temática. Algumas leis existem para garantir direitos, mas na prática não são executadas, assim, o descaso e a impunidade ganham terreno nas instituições de ensino.

Portanto, é necessário que os entes federativos, a “União, Estados e Municípios”, além dos demais poderes constituídos, desenvolvam programas com objetivos e metas transparentes, com indicadores de monitoração e mecanismos de responsabilização dos órgãos administrativos e instituições envolvidas. Além de uma educação histórica, a Lei 11.645/08, objetiva contribuir com uma escola humanizada, igualitária e libertadora. Desta forma, é imprescindível promover nas instituições de ensino, a construção de uma pedagogia da tolerância, aberta a escuta e ao debate sobre o respeito a diversidade étnica-racial e cultural no nosso país.

## 6. Referências

- 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: > <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. (Brasília, 2018). <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 set. 2025.
- Educação antirracista: fiscalização e desafios / Andrea Mallmann Couto, Graziela Oliveira Neto da Rosa, José Antônio dos Santos, orgs. – Porto Alegre, 2021. 138 p.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. 41ª edição, Rio de Janeiro, Record, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo Demográfico / Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- KRENAK, Ailton; PIMENTA, Angelise Nadal. Uma Colônia nos Trópicos. In: SESC. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Jan.: Sesc, Departamento Nacional, 2019.
- LIBÂNEO, Antônio C. Organização e gestão da escola: teoria e prática – Goiania: Ed.Alternativa, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. A lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: SESC. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação, Rio Jan.: Sesc, Departamento Nacional, 2019.
- RIBEIRO, D. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. (SP) Companhia das Letras, 1995.



## MÚLTIPLAS INFÂNCIAS, SABERES E RESISTÊNCIAS

GT 4: Educação e Povos Indígenas

### Relato de experiência

**Brenda Gomes LIRA**

(Discente da Universidade do Estado de Mato Grosso) - [brenda.lira@unemat.br](mailto:brenda.lira@unemat.br)

**Mariana Saboré JOVIU**

(Discente da Universidade do Estado de Mato Grosso). E-mail: [mariana.joviu@unemat.br](mailto:mariana.joviu@unemat.br)

**Sandrielly Silva ALMEIDA**

(Discente da Universidade do Estado de Mato Grosso). E-mail: [sandrielly.almeida@unemat.br](mailto:sandrielly.almeida@unemat.br)

**Nathally Gabrielly da Rocha PRADO**

(Discente da Universidade do Estado de Mato Grosso). E-mail: [nathally.prado@unemat.br](mailto:nathally.prado@unemat.br)

**Lucília da Glória Alves DIAS**

(Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso). E-mail: [lucilia.dias@unemat.br](mailto:lucilia.dias@unemat.br)

### 1. Introdução e Fundamentação Teórica

Nesse texto, realizamos o relato de nossa experiência no Seminário Interdisciplinar (SemInter) do terceiro semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso e alguns desdobramentos que este produziu. O SemInter é uma estratégia de ensino de caráter interdisciplinar, que ocorre do terceiro ao sexto semestre, na qual docentes e discentes realizam o estudo de uma temática. Nele os alunos de cada turma são divididos em grupos, e cada professor, que leciona em um dos semestres mencionados, deve orientar pelo menos um grupo. O resultado de cada orientação deve ser a elaboração de um artigo científico. No caso do terceiro semestre, o tema abordado no artigo deve estar relacionado à educação infantil.

A compreensão das infâncias como plurais e culturalmente situadas fundamenta-se em uma perspectiva crítica que questiona a universalização do conceito de infância. Ao longo das leituras realizadas sobre a história da infância, como Àries (1986) e Del Priore (1997), e sua emergência como objeto de estudo nas Ciências Humanas (Sarmiento, 2007), tornou-se evidente que nem todas as infâncias são idênticas, reconhecendo-se sua natureza plural e contextual.

Neste sentido, o trabalho de Tassinari (2009), intitulado "Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou 'A sociedade contra a escola'", apresentou-se como referencial teórico fundamental para nossa análise. A autora desenvolve uma crítica contundente ao que denomina "escolarização da sociedade", processo que reduz a infância à condição de "criança-aluna", invisibilizando outras formas legítimas de ser criança e de aprender. Tassinari destaca que, nas comunidades indígenas, as crianças transitam por

diversos contextos sociais e participam ativamente das práticas cotidianas, em espaços de aprendizagem que são sistematicamente desconsiderados pela lógica escolar hegemônica.

Esta perspectiva desescolarizada permitiu compreender que, as infâncias indígenas no Brasil, bem como a de outros povos tradicionais, apresentam características próprias, configurando-se como espaços de resistência cultural e de produção de conhecimentos ancestrais, frequentemente marginalizados pelos sistemas educacionais formais.

## 2 Objetivos

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender as especificidades da infância no contexto do povo Chiquitano, reconhecendo suas práticas culturais, processos educativos tradicionais e formas de resistência cultural. Como objetivos específicos, buscou-se:

- Identificar práticas cotidianas, rituais e processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças chiquitano;
- Visibilizar os saberes, tradições e modos de vida do povo Chiquitano, contribuindo para o reconhecimento e valorização de culturas historicamente invisibilizadas;
- Refletir sobre as limitações da educação escolar formal no atendimento às especificidades das populações tradicionais indígenas.

## 3 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, desenvolvido através de revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada. O percurso metodológico compreendeu as seguintes etapas:

**Revisão Bibliográfica:** Realizou-se levantamento e análise de literatura especializada sobre história da infância, pluralidade das infâncias e educação indígena, com destaque para o referencial teórico de Tassinari (2009).

**Entrevista Semiestruturada:** Foi realizada entrevista com Mariana Saboré Joviú, jovem do povo Chiquitano, estudante de Pedagogia na UNEMAT, filha do cacique da aldeia Paama Mastakama, localizada em Porto Esperidião (MT), e neta de uma anciã conhecedora da língua materna. A escolha da entrevistada justifica-se por sua vivência direta da cultura Chiquitano e por sua trajetória como estudante universitária, o que possibilita uma reflexão situada sobre os processos educativos tradicionais e escolares.

O roteiro da entrevista foi elaborado com dez perguntas abertas, organizadas para contemplar: identificação e localização; características da infância Chiquitano; rotina das crianças na aldeia; relação entre educação escolar e processos educativos tradicionais; práticas culturais, rituais e tradições do povo. As perguntas foram:

- Qual é o seu nome completo?
- Qual é o nome da aldeia onde você mora e a sua localidade?
- Como é a infância no povo indígena Chiquitano?
- Como foi a sua infância?
- Como é o dia a dia das crianças na aldeia?
- Onde as crianças estudam?
- As crianças têm momentos de aprendizado fora da escola?
- O que seria a Casa de Cultura?
- O que vocês plantam?
- Como são as tradições, festas e rituais da sua comunidade?

Espaço Pedagógico Cultural: Como desdobramento da pesquisa, realizou-se, no dia 23/06/2025, na disciplina de Pressupostos Antropológicos da Educação, um Espaço Pedagógico Cultural, no qual foram apresentados elementos de diversas culturas, com destaque para as culturas mato-grossenses. Nesta atividade, Mariana apresentou-se com vestimentas e pinturas tradicionais, realizando apresentação musical em sua língua materna.

#### 4 Discussões

A análise das respostas de Mariana revela profundas conexões com a crítica teórica desenvolvida por Tassinari, evidenciando como a infância Chiquitano se constrói em múltiplos espaços de aprendizagem, para além dos muros escolares.

Participação ativa e aprendizagem situada: Quando questionada sobre como é a infância no povo Chiquitano, Mariana destacou que as crianças participam desde cedo das atividades da aldeia, incluindo pesca, coleta de frutos e cultivo na roça, estando sempre presentes nas festas e rituais tradicionais, aprendendo enquanto brincam. Este relato confirma a perspectiva de Tassinari sobre o trânsito das crianças indígenas por diversos contextos sociais e sua participação ativa nas práticas cotidianas, configurando processos educativos que transcendem a lógica escolar.

**Transmissão intergeracional de saberes:** Ao narrar sua própria infância, Mariana relatou que desde pequena acompanhava os pais e avós na roça, plantando mandioca, milho e feijão, subindo em árvores, pescando e fazendo comidinhas, e à noite reunindo-se com a avó para ouvir histórias. Esta descrição evidencia a centralidade das relações intergeracionais nos processos educativos tradicionais, onde avós, pais e anciãos desempenham papel fundamental na transmissão de conhecimentos, práticas e narrativas que constituem a identidade cultural Chiquitano.

**Centralidade da aprendizagem extraescolar:** Quando questionada sobre momentos de aprendizado fora da escola, Mariana foi categórica ao afirmar que, na verdade, a maior parte do aprendizado acontece fora da escola, no convívio direto com os pais, avós, irmãos e anciãos, incluindo conhecimentos sobre plantas medicinais, cantos, rituais e história do povo. Este dado corrobora a crítica de Tassinari à "escolarização da sociedade" e evidencia as limitações da educação formal em reconhecer e valorizar os processos educativos tradicionais.

**Agricultura e saberes ancestrais:** A descrição dos cultivos de mandioca, milho, feijão e outros alimentos revela que a agricultura constitui não apenas uma atividade econômica, mas um espaço fundamental de preservação de saberes ancestrais e de transmissão de conhecimentos sobre o território e a natureza.

**Rituais e resistência cultural:** A descrição da Festa do Curussé apresenta-se como elemento central da discussão sobre resistência cultural. Mariana descreveu com orgulho os cantos, danças, instrumentos tradicionais, a saída das bandeiras para proteger a festividade dos maus espíritos e o ritual da "surra" na casa sagrada, quando crianças e jovens recebem três batidas leves nas costas simbolizando purificação, afastamento de energias negativas e fortalecimento do respeito aos mais velhos. Este ritual evidencia como as práticas culturais tradicionais constituem espaços privilegiados de educação e de formação da identidade cultural das crianças.

**Identidade e resistência:** A origem do nome "Chiquitano", dado pelos espanhóis por causa das portas pequenas das casas, e a preservação de músicas, artesanatos sagrados (com cerâmicas de árvores, sementes, buriti e algodão) e instrumentos tradicionais (como caixas e bombos feitos de couro de animais e madeira) revelam processos históricos de colonização e, simultaneamente, de resistência cultural.

A realização do Espaço Pedagógico Cultural foi um momento significativo de troca de conhecimentos. A apresentação de Mariana, trajando roupas e pinturas tradicionais e cantando músicas do seu povo em sua língua materna, demonstrou orgulho e afirmação identitária, produzindo impacto visível nas demais estudantes. Este momento evidenciou o poder

transformador de atividades que possibilitam aos povos indígenas reivindicar seu lugar de fala em espaços de poder como a universidade.

A própria Mariana, em conversa posterior, expressou que relatar sua vida, cultura e tradição foi extremamente gratificante, constituindo-se como símbolo de resistência e valorização de tudo que seu povo representa. Sua fala sobre a importância de conhecer a identidade e a língua Chiquitano, bem como seus agradecimentos pela contribuição ao fortalecimento de sua cultura, revelam a dimensão política e ética deste trabalho.

## 5 Considerações Finais

Este percurso de pesquisa revelou-se transformador tanto do ponto de vista acadêmico quanto humano. O estranhamento inicial diante do desconhecimento sobre um povo que vive geograficamente próximo evidenciou a necessidade urgente de romper com visões estreitas e de valorizar culturas historicamente invisibilizadas.

A experiência confirmou as limitações da educação escolar formal em relação às populações tradicionais, particularmente no que se refere à riqueza da cultura Chiquitano. A infância vivida muito próxima à natureza, de forma coletiva e ativa; o valor atribuído aos cultivos e rituais; e a resistência histórica para manter a língua, os artesanatos e os instrumentos tradicionais constituem processos educativos complexos e sofisticados que são frequentemente desconsiderados pela lógica escolar.

O diálogo com Mariana e a reflexão sobre sua trajetória permitiram compreender que reconhecer e valorizar as múltiplas infâncias do Brasil constitui-se como compromisso político e social, uma forma concreta de lutar contra as desigualdades e o apagamento cultural. Dar voz às culturas silenciadas, ao invés de perpetuar seu silenciamento, representa avanço significativo na construção de uma sociedade mais justa e plural.

A realização do Espaço Pedagógico Cultural demonstrou que a universidade pode e deve constituir-se como espaço de afirmação das identidades indígenas, possibilitando que estudantes indígenas reivindiquem seu lugar de fala e compartilhem seus saberes ancestrais. Este tipo de atividade possui poder transformador, contribuindo para mudanças de pensamento e para a valorização da diversidade cultural.

Conclui-se que a produção deste trabalho, muito mais que uma exigência acadêmica, configurou-se como aprendizado humano e ético, evidenciando a riqueza da diversidade cultural brasileira e a urgência de políticas educacionais que reconheçam e valorizem as

especificidades das diferentes infâncias, particularmente das populações indígenas e quilombolas.

O reconhecimento e a indicação do trabalho para apresentação e publicação representaram não apenas validação acadêmica, mas, sobretudo, a importância de dar visibilidade a estas questões. O apoio da orientadora Lucília Dias foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como a generosidade de Mariana em compartilhar sua cultura, demonstrando que a produção de conhecimento genuinamente relevante só é possível através do diálogo respeitoso e da valorização dos saberes tradicionais.

## 6 Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Chue, S. U. Espaço da infância na cultura Chiquitano. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas: Unitins, v. 4, n. 3, p. 161–173, jul./set. 2017.

DEL PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997. E-book. p. 24. ISBN 9788572447546. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572447546/>. Acesso em: 27 de maio de 2025.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

TASSINARI, A. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou A sociedade contra a escola. *In*: **33º Encontro Anual da ANPOCS**, 26 a 30 de outubro de 2009. Caxambu: ANPOCS, 2009.



## NARRANDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DISCENTE NA ÁREA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

GT 4: Educação e Povos Indígenas

### Relato de experiência

Poliana da Cruz Silva<sup>1</sup>

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT), Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq). E-mail: polianacruznb@gmail.com

Beleni Saléte Grando<sup>2</sup>

(Docente Titular da UFMT/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: belenigrando@gmail.com

### 1 Introdução

O texto aqui proposto, escrito em primeira pessoa, é um recorte de uma das experiências vividas durante o percurso formativo do mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Povos Originários, Comunidades Tradicionais, Relações Étnico-Raciais e Educação, vinculada ao grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura - COEDUC. Com o propósito de apresentarmos as narrativas da experiência vivida durante a formação discente no transcorrer da pesquisa, ao participar das ações de formação do projeto Saberes Indígenas na Escola - ASIE, do núcleo UFMT.

Tais experiências foram vivenciadas no primeiro semestre do ano de 2024, ao ingressar no mestrado em educação e ir conhecendo e aprendendo os referenciais de base do grupo de pesquisa COEDUC, com temáticas formativas e educativas voltadas para as questões étnico-raciais, educação, decolonialidade e interculturalidade, possibilitando assim uma formação discente que instrui aprendizagens sobre os aspectos decolonial e intercultural, visando promover o respeito às diferentes culturas e a valorização da pluralidade de saberes, formando assim indivíduos mais críticos e conscientes sobre as estruturas dominantes de poder existentes na sociedade que oprime culturas historicamente marginalizadas.

O objetivo deste relato é descrever a experiência que vivi por meio das narrativas registradas no diário de bordo. Este estudo justifica-se pela riqueza de aprender ao acompanhar as ações formativas da ASIE, diante dos desafios e distâncias longínquas enfrentados, que possibilitaram aprendizagens na formação discente que emergem da convivência e interação direta no território, refletindo como as experiências vividas no processo formativo discente são valorosas e significativas para a construção de conhecimento e desenvolvimento de novas aprendizagens, junto aos povos indígenas. O acompanhamento

dos trabalhos voltados para a formação de professores indígenas, aconteceu em duas aldeias, sendo a aldeia Santana, localizada em Nobres - MT, e a aldeia Pakuera, de Paranatinga - MT, a experiência foi muito relevante e marcante. Ao longo deste texto, serão apresentados alguns trechos narrativos da experiência vivenciada, seguidos de uma análise descritiva e reflexiva sobre a experiência formativa.

## 2 Percorso Metodológico

Considerando a especificidade de pesquisa narrativa com foco na experiência vivida, ancoramo-nos fundamentalmente nos autores Clandinin e Connelly (2015, p. 108), que afirmam que “[...] na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”.

A pesquisa narrativa me permite, assim, transmitir as experiências vivenciadas nos diversos ambientes formativos por onde circulamos na trajetória de vida acadêmica e profissional atrelada à universidade, visto que essas vivências registradas de forma escrita, faz com que vislumbramos a narrativa construída, que se emerge da temporalidade de passado, presente em um continuum de futuro. Clandinin e Connelly (2015) afirmam que:

Dewey entende que um critério da experiência é a continuidade, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse continuum - o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro - cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. (Clandinin; Connelly, 2015, p. 30).

A experiência, neste sentido, é permeada pela continuidade de experiências futuras. Sendo assim, as histórias vividas por cada indivíduo, de maneira individual ou coletiva, vão compondo nossas experiências pessoais, articuladas com as dimensões sociais que vão acontecendo em ambientes diversificados.

Quando narramos os acontecimentos que compõem nossas vidas em um determinado lugar e espaço, estamos demonstrando que essa experiência interage no ambiente social, pois essas experiências vividas de forma intensa nos provocam mudanças, principalmente no âmbito educacional formativo e nas ações práticas do cotidiano. Visto isso, a experiência é o que conduz a narrativa e aqui apresentamos como essa experiência é permeada pela narrativa que vai conectando os pontos da experiência e demonstrando como a experiência formativa é fonte de aprendizagens necessárias à formação.

Para tanto, o movimento de aprender exige atenção e registro das atividades que vamos desenvolvendo durante o percurso formativo. Deste modo, o diário de bordo é uma excelente opção para registrarmos as experiências cotidianas pelas quais passamos no dia a dia. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 145), “diários são um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências”. Sendo assim, a inserção na pesquisa e o aprender da metodologia de pesquisa narrativa nos mantêm com olhar mais atento para registro das nossas próprias experiências formativas no percurso transformador de discente para docente. Visto que o espaço de pesquisa tridimensional apontado por Clandinin e Connelly (2015) propõe pensar a experiência na dimensão temporal, social e em um lugar, espaço este onde a experiência formativa acontece.

### 3 As narrativas que constroem a experiência formativa

Nestas narrativas trago os relatos da minha experiência ao ter contato pela primeira vez com uma aldeia indígena, pois até então o único contato que havia tido com povos indígenas foi ainda no percurso formativo da graduação na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, no ano de 2022, ao ver uma apresentação de dança das mulheres indígenas da etnia puruborá, etnia essa que vive em diferentes municípios do Vale do Guaporé, no estado de Rondônia.

Todavia ao ingressar no mestrado em educação tive a oportunidade de conhecer pela primeira vez uma aldeia indígena ao acompanhar juntamente com uma professora formadora a ação do projeto Saberes Indígenas na Escola, conforme fragmentos registrados no meu diário de bordo:

*O percurso até a aldeia indígena Kurâ-Bakairi é longo, após chegar na cidade de Paranatinga, fizemos um trajeto de aproximadamente 100 quilômetros de carro pela estrada de chão o qual não conhecíamos fomos, acompanhando o cacique da aldeia, para conseguirmos chegar até lá e não nós perdermos pelo caminho, passamos por muitas pontes e plantações, uma vegetação predominantemente de cerrado e aspecto muito seco, bem afastado da cidade. Ao longo do caminho fiz várias fotografias e fui assim pensando sobre como a minha visão de aldeia era equivocada, pois, pensava que os indígenas estariam alojados na floresta, sem acesso à internet ou luz, mas a região é de cerrado é composta por várias aldeias que se interligam, sendo assim, durante o percurso até a aldeia comecei a questionar-me como o meu olhar externo sobre aldeia, era moldado por senso comum e reforçado por estereótipos e falta de conhecimento real e de vivência com essas populações, por conhecer os povos indígenas só de ouvir falar, através de diferentes narrativas teóricas, principalmente por meio de narrativas que historicamente marginalizam essas e outras culturas existentes. Foi um dia cheio de emoções, fomos muito bem recebidas e ficamos alojadas na casa da cultura da aldeia Kuwnkale, próximo à escola da aldeia, neste espaço da casa da cultura teria eu mais uma experiência que seria dormir pela primeira vez na rede.*

*(Aldeia Kuwnkale Paranatinga - MT, 19 de maio de 2024, diário de bordo da autora, acompanhamento das formações da ASIE).*

Conforme descrevo no fragmento da narrativa anterior, a minha visão de aldeia projetada no meu cérebro desde a infância era totalmente diferente do que estava experienciando ali naquele momento, mesmo tendo nascido e crescido no sítio. A organização das aldeias era totalmente diferente do que eu imaginava, esse primeiro contato com a aldeia foi salutar para entender que aquele momento para mim além de ser uma experiência única estava sendo também uma formação no campo educacional da interculturalidade e decolonialidade, nesse processo de aprender com outros corpos e culturas, saindo do ambiente o qual estou mais habituada para aprender outras formas de ser e ver o mundo. Segundo Grando (2022):

[...] as aprendizagens que nos possibilitam ser corpo em conexão com o outro e com outros mundos que compõem a vida coletiva na qual nos aparentamos a pessoas diferentes e nelas nos reconhecemos, não se restringem ao acesso aos estudos das ciências sociais e humanas, embora sejam esses fundamentais para a liberdade das amarras racistas e limitadoras da nossa humanização, mas por considerar fundamentais as aprendizagens que desde cedo nos produzem com sensibilidades e potencializam acolher a diferença como materialidade do corpo-natureza/ cultura que nos iguala. (Grando, 2022, p. 79).

Deste modo, esse contato com território dos povos indígenas, me gerou muitas inquietações por querer entender mais sobre a área da formação educacional indígena, pois esse contato além de possibilitar novas aprendizagens me propiciou educar-me no corpo pessoa que sou nas perspectivas interculturais e decoloniais, conforme suscita Grando (2022).

Essa experiência possibilitou-me, além do contato, conviver alguns dias no ambiente da aldeia e da escola indígena, vivenciando assim um pouco do que é a experiência de estar num território indígena e acompanhar a formação voltada para professores indígenas, observando sobretudo as suas especificidades e o material diferenciado para ser trabalhado na formação de professores/as indígenas na escola. Sobre o segundo dia na escola da aldeia, trago os relatos seguintes:

*Em resumo o dia de hoje foi muito bom, pude conhecer as crianças, professoras e professores indígenas da escola, pude compartilhar um pouco da minha história por ser do estado de Rondônia. Alguns professores/as perguntaram-me sobre como estava sendo a experiência de estar na aldeia e se eu já havia ido em outras aldeias, eu respondi ser a primeira vez que eu estava conhecendo uma aldeia e escola indígena e que era totalmente diferente do que eu imaginava, sendo essa experiência para mim muito positiva e significativa. Outra questão que achei muito interessante foi o uso da língua materna entre os indígenas, pois falam em*

*português e também na língua materna. (Aldeia Kuwnkale, Paranatinga - MT, 20 de maio de 2024, diário de bordo da autora, acompanhamento das formações da ASIE).*

Esse contato direto com professores/as indígenas fez-me ver o quanto a pesquisa é valiosa para a formação educacional universitária em diferentes níveis de formação, pois possibilita aprender sobre questões ainda silenciadas na sociedade. Esse processo de observar e escutar durante as formações e reuniões desenvolvidas pela ASIE, é que permite entender as demandas urgentes enfrentadas por cada etnia indígena, sobre os aspectos educacionais e formativos, que necessitam ser específicos e diferenciados atendendo assim às necessidades e realidades de cada povo, que lutam pela preservação dos seus direitos, sobre a educação, terra, língua e principalmente pelo bem viver nos seus territórios, condizente com a perspectiva de interculturalidade crítica que segundo Walsh (2009, p. 4, tradução nossa), “[...] sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições para ser, existir, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver”.

Em diálogo com a educação Brandão (2019, p. 21), reconhece que “[...] um diferenciado conjunto de vocações de educação que possuem como característica essencial serem devotadas ao exercício do ensinar-e-aprender junto a categorias definidas de territórios e sujeitos étnicos, culturais ou sociais”. Sendo assim, neste percurso de experiência formativa estar no território indígena prepara-me para atuar na educação em sala de aula com diferentes estudantes, e ajuda-me a pensar que essa experiência me permite através da oralidade descrever sobre as minhas experiências educacionais ao estar no território indígena acompanhando a formação de professores/a indígenas como menciono no relato seguinte:

*Foi dias de muito aprendizado sobre a formação de professores indígenas voltados para a alfabetização das crianças indígenas, pude aprender muito ao participar da formação com os demais professores/as, o aprender através de jogos de memória, jogos virtuais e dinâmicas todas específicas e na língua materna com material adequado à especificidade da etnia kurâ-Bakairi, foi motivo de muita alegria entre os professores/as e alunos, pois o material fornecido pela secretaria de educação da cidade não propicia esse tipo de material específico e na língua materna indígena. (Aldeia Santana, Nobres - MT, 15 de junho de 2024, diário de bordo da autora, acompanhamento das formações da ASIE).*

Para tanto, a interculturalidade crítica é um projeto que visa à transformação das estruturas de poder, descolonizando assim os fazeres e saberes que são pautados pela lógica eurocêntrica dominante, que, segundo Quijano (2005, p. 121), “[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e, em especial, do conhecimento, da

produção do conhecimento”. Desse modo, as formas de dominação são fortemente articuladas e concentradas na mão de um só dominante, que influencia os demais povos e países.

#### 4 Considerações finais

A experiência formativa vivida, contada narrativamente neste relato de experiência, visa evidenciar como a formação se entrelaçam para construir conhecimento acerca da temática intercultural, formativa, educacional e decolonial, em que no processo formativo, reconheço-me enquanto discente em formação a caminhar para exercício da docência, que visa instruir e qualificar assim mais indivíduos para vivência nos ambientes sociais. Visto isso, essa experiência aqui relatada é uma potente e rica fonte de aprendizagem para aprender a pensar criticamente e reflexivamente sobre e no convívio com diferentes culturas.

#### Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019. DOI: 10.21879/faeaba.2358-0194.2019.v.28.n.56.p.12-32. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeaba/article/view/7831>. Acesso em: 23 set. 2025.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, Michael. F. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*/ tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU.- 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

GRANDO, B. S. No Corpo se vive a Interculturalidade da Educação Indígena. In: Munduruku, Daniel et al. (org.). *Jenipapos : diálogos sobre viver* [livro eletrônico]. Coordenação Isabella Rosado Nunes, Mauricio Negro. Arte: Mauricio Negro. Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022. PDF. Disponível em: <https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/jjBwSNNWPTTcgpeq2GjfKtzSOCwvp4YX3pwGQ88WPuVADNmJknTKvTXvV9nE/Jenipapos%20-%20Dialogos%20Sobre%20Viver%20-%20Mina.pdf>. Acesso em: 23 de jun. de 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, E.(org.) *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Coleção Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO. set. 2005, p. 227-280. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 23 jun. de 2024.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [S.l.]: Sermixe, 2020. PDF. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.



## O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI 11.645/08

GT 4: Educação e Povos Indígenas

### Relato de experiência

Sandra Regina Braz AYRES

(Docente Unemat/Sinop). E-mail: ayres.sandra@unemat.br

Flávio Penteado de SOUZA

(Docente Unemat/Sinop). E-mail: flavio.penteado@unemat.br

Edneuzza Alves TRUGILLO

(Docente Unemat/Sinop). E-mail: edneuzza.trugillo@unemat.br

Dinei Kekgrimpo IKPENG

(Acadêmico Unemat/Sinop). E-mail: dinei.kekgrimpo@unemat.br

Tameá Moreata TXICÃO

(Acadêmica Unemat/Sinop). E-mail: tamea.txicao@unemat.br

### 1 Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as ações do projeto de pesquisa “O ensino da temática indígena na sala de aula e a percepção dos professores sobre a Lei 11.645/08”, desenvolvido desde maio de 2024 com professores da Educação Básica, no município de Sinop pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). O projeto nasce da necessidade de compreender como os professores dos anos iniciais, percebem e desenvolvem a Lei 11.645/08 em suas práticas pedagógicas.

A investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos da formação-ação-intercultural, modalidade da pesquisa-ação (Grando, 2019), que favorece a construção coletiva do conhecimento e a interação dialógica com os sujeitos envolvidos, conforme os princípios do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT), onde buscou-se promover uma reflexão crítica sobre os saberes e fazeres docentes.

Espera-se, como resultado do projeto, ainda em andamento, que os participantes possam elaborar propostas pedagógicas que confrontem a matriz histórica excludente e promovam práticas educativas comprometidas com a valorização da temática indígena, conforme preconiza a Lei 11.645/08, reconhecendo-a como potência para aprendizagens humanizadoras e para a construção de uma educação plural e antirracista.

## 2 Aprender para incluir: A Lei 11.645/08 na formação docente

A promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, representa um marco na consolidação de políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), essa legislação tornou obrigatória a inserção da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos da educação básica, ampliando o escopo da Lei nº 10.639/03, que até então contemplava somente a temática afro-brasileira.

A obrigatoriedade da Lei significou uma conquista para o movimento negro e indígena, pois criou mecanismos voltados a repensar como a diversidade étnica e cultural era abordada na educação e a dar a ela o tratamento adequado, permitindo romper: “com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias” (Kayapó, 2019, p. 59).

A implementação da Lei n.º 11.645/2008 articulada a perspectiva da interculturalidade crítica, favorece a elaboração de representações sociais positivas sobre os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, sobre o que os aproxima e os diferencia e sobre a valorização da pluralidade cultural e o respeito pelo outro. Além disso, é preciso considerar que não se trata apenas de abordar tais conhecimentos, mas como incluí-los na prática pedagógica para que potencializem o respeito a diversidade étnica e cultural, com propostas que combatam o preconceito contra os povos indígenas e os demais grupos sociais historicamente discriminados.

De acordo com Nascimento (2019), a inclusão da temática indígena nos currículos das instituições de Educação Básica representa a oportunidade de pensar de modo reflexivo sobre quem somos nós e a pluralidade que nos constitui. Para a pesquisadora, “[...] a inclusão dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores” (Nascimento, 2019, p. 142).

Quanto a formação continuada é preciso subsidiar os professores com formação específica, visto que “[...] não deve ser desconsiderado o fato de que os professores que estão em sala de aula já foram formados, normalmente em cursos que, via de regra, nunca abordaram a temática indígena” (Grupioni, 2012, p. 68).

Diante do exposto, a importância do desenvolvimento do projeto que aqui apresentamos, se constitui pelo fato de que a existência da Lei 11.645/08 já completou mais de uma década e ainda é desconhecida por uma parcela significativa de professores, conforme constatou a pesquisa de Ayres (2022). A efetivação da Lei 11.645/08 exige não apenas sua aplicação normativa, mas uma mudança paradigmática no campo educacional, que envolva formação continuada de professores, revisão dos materiais didáticos e incorporação de vozes indígenas e afro-brasileiras na construção dos currículos.

Portanto, aprender para incluir significa reconhecer que a formação docente é o alicerce para a construção de uma educação antirracista, intercultural e decolonial. A Lei 11.645/08 não deve ser vista como uma obrigação normativa, mas como uma oportunidade de reconfigurar o papel da escola na valorização das identidades e na promoção de uma sociedade mais justa e plural.

### 3 Percorso metodológico

A investigação seguiu os princípios que constituem a abordagem qualitativa em educação de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tendo como premissa as características da formação-ação-intercultural, uma modalidade da pesquisa-ação (Grando, 2019), construída pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT) como metodologia de pesquisa e extensão no ensino da história e cultura indígena em Cuiabá-MT.

De acordo com Grando (2019), O exercício da formação-ação-intercultural, proposta pelo grupo é promover sensibilidades outras em relação ao Outro, desconstruir comportamentos preconceituosos, excludentes e racistas, potencializado pela educação intercultural na perspectiva crítica Walsh (2009). Seguindo esses pressupostos, as ações do projeto aconteceram a partir de maio de 2024 por meio de encontros nas modalidades presencial e à distância, com suporte de plataformas on-line, que envolveram estudos com discussões teórico-reflexivas; aulas expositivas; estudos orientados individuais; análise de audiovisuais; seminários e propostas de intervenções didáticas com desdobramentos em sala de aula.

### 4 Resultados e Discussões

O projeto teve início com uma apresentação oficial aos professores da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), momento em que foram compartilhados os objetivos, a metodologia e a relevância da proposta de implementação da Lei 11.645/08, voltada à

valorização da cultura indígena no ambiente escolar. Em seguida foi feita a seleção do acervo bibliográfico para leitura e estudo sobre a temática e o planejamento das atividades.

Um dos marcos iniciais foi o encontro com os acadêmicos indígenas para estudar e discutir a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Esse momento foi essencial para compreender os desafios e possibilidades de implementação da lei no contexto local, esta ação possibilitou ainda, fortalecer o diálogo intercultural e promover o protagonismo dos estudantes indígenas na construção das ações do projeto, visto que um dos pilares da formação-ação-intercultural, construída pelo Grupo de Pesquisa Coeduc, é a troca de saberes entre professores e estudantes indígenas e não indígenas.

Como parte das ações formativas voltadas à valorização da diversidade cultural no ambiente escolar, foi realizado um encontro virtual com a participação da doutora Isabel Teresa Cristina Taukane, indígena do povo Kura Bakairi. A palestra teve como foco a implementação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

A palestrante destacou o papel fundamental da legislação no combate ao preconceito e aos estereótipos sobre os povos indígenas. Enfatizou que a educação é uma ferramenta poderosa para desconstruir visões distorcidas e promover o respeito à diversidade cultural. Ressaltou que o Brasil abriga mais de 305 povos indígenas, com 274 línguas, culturas e tradições distintas, o que reforça a necessidade de incluir essa diversidade no currículo escolar. Como estratégias pedagógicas, enfatizou a inclusão de materiais didáticos e culturais que representem os povos indígenas. Além da realização de atividades interdisciplinares que envolvam história, geografia, arte e literatura indígena e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a identidade e os saberes indígenas.

O encontro reforçou a urgência de implementar práticas pedagógicas que valorizem a cultura indígena e promovam o respeito à diversidade. A escola deve ser um espaço de construção de conhecimento plural, onde todos os povos e saberes sejam reconhecidos e celebrados. A palestra da doutora Isabel Taukane foi um convite à ação consciente e transformadora no ambiente educacional.

Outra ação do projeto de pesquisa foi buscar parceria com uma escola da rede municipal de Sinop/MT. O projeto foi apresentado ao coordenador pedagógico, que fez a mediação com a equipe gestora e professores da unidade escolar. Após apresentar a proposta, o grupo

concordou em realizar os estudos durante a formação continuada. Foram desenvolvidos quatro encontros, que envolveram: Diagnóstico rápido participativo (DRP), que os professores responderam individualmente manifestando os conhecimentos e as necessidades formativas quanto ao ensino da história e da cultura dos povos indígenas; os princípios e conceitos que envolvem a Lei 11.645/08; pesquisas sobre os povos indígenas de Mato Grosso, pesquisa na biblioteca da escola sobre literatura que aborda a temática indígena, escrita por autores indígenas; roda de conversa com indígenas do povo Ikpeng, que apresentaram sua cultura e responderam vários questionamentos dos professores.

Depois de todos estes estudos, foi solicitado que os professores elaborassem um plano de aula, para esta realização foram disponibilizados livros de escritores indígenas, livro sobre brincadeiras indígenas disponíveis no site do Coeduc, sites e vídeos sobre povos indígenas, materiais utilizados para subsidiar os planos de aula. Após a construção, os professores socializaram com o grupo e desenvolveram em sala de aula.

Outra ação muito significativa desenvolvida pelo projeto, foi o encontro intercultural com a escritora indígena Márcia Kambeba, que conversou com os estudantes do 4º e 5º ano, falou sobre a cultura de seu povo, apresentou seus livros, cantou em sua língua materna, ouviu o canto dos estudantes e estabeleceu um diálogo com indígenas do povo Ikpeng, ampliando o olhar dos alunos sobre a diversidade dos povos indígenas.

Como resultado dessa mobilização coletiva em torno da temática indígena, um professor envolvido com o projeto decidiu aprofundar-se ainda mais e iniciou uma pesquisa de mestrado inspirada diretamente pelas ações desenvolvidas com os estudantes. Esse desdobramento acadêmico reforça a potência da escola como espaço de produção de conhecimento e transformação social.

## 5 Considerações finais

As ações desenvolvidas ao longo do projeto que abordou a temática indígena em sala de aula e a percepção de professores sobre a Lei 11.645/08, evidenciam o compromisso com uma educação plural, crítica e sensível às questões socioculturais que permeiam a realidade brasileira. Aprender sobre os povos indígenas contribui para o reconhecimento da diversidade cultural do país, combate preconceitos e estereótipos ainda presentes na sociedade, e fortalece a formação cidadã dos estudantes, estimulando valores como empatia, justiça e respeito às diferenças.

No entanto, a percepção dos professores sobre a Lei revela ainda muitos desafios, dentre eles a falta de conhecimento, o que impossibilita a sua implementação. Para que a Lei seja efetivamente aplicada, é necessário investir em formação continuada, reformular as matrizes curriculares e adotar uma abordagem intercultural que dialogue com os saberes indígenas de forma contínua e respeitosa. Dessa forma, reafirma-se a importância de iniciativas como as desenvolvidas pelo projeto aqui apresentado, que promovam a articulação entre os saberes escolares e os saberes indígenas.

## Referências

AYRES, Sandra Regina Braz. **Formação continuada mediada pela interculturalidade crítica: a necessidade de transformar o olhar dos professores para o reconhecimento dos estudantes indígenas na escola urbana de Colíder (MT)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 1999.

GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. In: GRANDO, Beleni Saléte. et al. (org.). **História do povo Bororo em Cuiabá-MT: contribuições para implementação da lei nº 11.645/2008**. Cuiabá: Carlini & Caniato., 2019. p. 16–29.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Estudo para regulamentar a Lei 11.645 CNE/UNESCO 914 BRZ 1001.4 **Subsídio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 ago. 2021.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. (Educação em rede; v. 7).

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**, Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT4**

**EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS**

*PÔSTER*





## DESCOLONIZAR A INFÂNCIA: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O POVO BOE-BORORO EM RONDONÓPOLIS-MT

GT 4: Educação e Povos Indígenas

**Pôster**

Valquiria Antonia Alves

(Programa de Pós-Graduação em Educação/UFR)

E-mail: valquiria.alves@aluno.ufr.edu.br

Eglen Silvia Pipi Rodrigues

(Profa. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFR)

E-mail: eglen.rodrigues@ufr.edu.br

### 1 Introdução

O direito à educação diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas está assegurado por um conjunto de leis nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) e a Convenção 169 da OIT. Esses instrumentos legitimam a autodeterminação educacional e a construção colaborativa dos processos de ensino, essenciais para repensar modelos escolares tradicionais. Nesse contexto, a educação infantil na comunidade Boe Bororo da Aldeia Tadarimana demanda uma abordagem territorializada, que rompa com a lógica colonial de emparedamentos das crianças.

Conforme Tiriba (2024), desemparedar a infância significa garantir às crianças o direito à experiência direta com a natureza, a cultura e a comunidade, assegurando aprendizagens significativas a partir do território. Para os Boe, isso implica reconhecer que seus saberes não se restringem a materiais ou espaços escolares convencionais, mas estão vivos na relação com o ambiente, na oralidade e nas práticas comunitárias. A educação intercultural, como propõem D'Ambrósio (2012) e Walsh (2009), surge como caminho para descolonizar o currículo, promovendo o diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos. A formação docente é entendida, portanto, como eixo estratégico para operacionalizar essa transformação, superando a histórica assimilação cultural imposta pela escola.

### 2 Fundamentação teórica



O referencial teórico deste estudo articula conceitos fundamentais da educação intercultural, pedagogia crítica e educação infantil indígena. A perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009) orienta a compreensão das relações entre conhecimentos tradicionais e escolares, superando visões folclorizadas da diferença cultural. Esta abordagem entende que a verdadeira interculturalidade requer transformação das estruturas de poder que subalternizam saberes indígenas.

A pedagogia dialógica de Paulo Freire (1987) fornece os fundamentos para uma prática educativa baseada no diálogo horizontal e na valorização dos saberes dos educandos. Segundo esta perspectiva, o processo educativo deve ser construído coletivamente, reconhecendo a cultura local como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O conceito de desemparedamento da infância (Tiriba, 2024) oferece uma crítica contundente ao confinamento físico e cultural imposto às crianças na sociedade contemporânea. Para os povos indígenas, este conceito adquire especial relevância, pois relaciona-se diretamente com o direito de vivenciar aprendizagens baseadas no território e nos saberes comunitários.

No campo específico da educação escolar indígena, autores como Baniwa (2019) e Munduruku (2018) defendem que a escola deve ser um espaço de fortalecimento cultural, onde a língua materna e os saberes ancestrais sejam valorizados. Esta visão está alinhada com o marco legal brasileiro, que garante o direito à educação diferenciada e intercultural.

A formação de professores indígenas é entendida como eixo estratégico para a implementação de uma educação descolonial. Segundo Adugoenau (2015), esta formação deve ir além da dimensão técnica, fortalecendo a identidade cultural e capacitando os professores para mediar o diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos.

Por fim, a perspectiva de alegria na escola (Snyders, 1988) complementa o referencial ao defender que a educação deve ser um espaço prazeroso de descoberta e exploração, especialmente importante na educação infantil.

Estes conceitos interligam-se para sustentar a investigação sobre como a formação docente intercultural pode contribuir para uma educação infantil que valorize seus saberes, territórios e modos próprios de aprendizagem.

### 3 Objetivos

### 3.1 Objetivo geral

Investigar de que forma a formação de professores baseada na interculturalidade e na perspectiva dialógica de Paulo Freire favorece a ruptura do isolamento cultural e físico das crianças Boe na Educação Infantil, promovendo a valorização de seus saberes, territórios e processos próprios de aprendizagem.

### 3.2 Objetivos específicos

- Compreender as percepções dos professores indígenas Boe acerca da formação intercultural, dos recursos pedagógicos disponíveis e das práticas educativas por eles desenvolvidas.
- Examinar as contribuições da pedagogia dialógica de Freire para a construção de práticas interculturais que descolonizem o currículo e reconheçam os conhecimentos infantis.
- Elaborar, de forma colaborativa com os educadores Boe, estratégias pedagógicas interculturais que integrem a escola ao território e respeitem os modos tradicionais de ensinar e aprender de sua cultura.

## 4 Metodologia

A pesquisa adotará a Metodologia de Investigação Comunicativa Crítica (Rodrigues, 2010), fundamentada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e na perspectiva dialógica de Paulo Freire. Esta abordagem compreende a pesquisa como um processo intersubjetivo e dialógico, onde pesquisador e participantes co-constroem significados em condições de igualdade.

A coleta de dados ocorrerá na escola da Aldeia Tadarimana e utilizará três técnicas principais: a observação comunicativa das práticas docentes e brincadeiras infantis, que permitirá registrar as interações em contextos naturais; as entrevistas comunicativas em grupo, realizadas em formato de círculos de diálogo que privilegiam a horizontalidade; e os relatos de vida comunicativos, nos quais as narrativas dos professores serão co-construídas com a pesquisadora, considerando contextos relacionais e culturais.

Conforme Rodrigues (2010, p. 16), essa abordagem entende que "as memórias e identidades são co-construídas nas trocas discursivas", valorizando a interpretação dos participantes sobre sua própria realidade. A pesquisadora assumirá um papel facilitador,

promovendo diálogos coletivos onde os professores possam compartilhar livremente suas experiências e percepções.

A análise seguirá uma abordagem temática e interpretativa, emergindo dos diálogos com os participantes, sem categorias pré-definidas. Todo o processo investigativo será guiado pelo princípio freiriano de que o diálogo é fundamental para a construção do conhecimento (Freire, 1987), buscando compreender como as interações promovem a superação do isolamento cultural.

Os aspectos éticos seguirão as diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016, com aplicação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo o consentimento livre e o direito à interrupção da participação. A pesquisa visa, assim, produzir conhecimentos válidos cientificamente e significativos para a comunidade boe, contribuindo para a transformação de suas práticas educativas.

## 5 Resultados e discussão

Espera-se que a pesquisa revele a importância da mediação docente intercultural para promover o desemparedamento das crianças Boe. Discutir-se-á como a dialogicidade freiriana possibilita a articulação entre os conhecimentos tradicionais e o currículo escolar, transformando a escola em um espaço de celebração identitária. A interculturalidade crítica, por sua vez, deverá emergir como ferramenta de resistência a currículos homogeneizantes, valorizando narrativas orais, ritos e a relação com o território.

Os relatos dos professores devem evidenciar tanto os desafios impostos pelo modelo colonial quanto as potencialidades de uma educação infantil intercultural, na qual as crianças aprendam “com os pés descalços na terra”, conforme a tradição boe.

## 6 Considerações finais

A investigação pretende demonstrar que a formação docente intercultural, ancorada no diálogo e na crítica às estruturas coloniais, é fundamental para uma educação infantil emancipadora. Ao valorizar os saberes locais e promover a integração entre escola e território, contribui-se para o fortalecimento identitário das crianças Boe e para a construção de uma educação verdadeiramente plural e decolonial.

Além do aporte acadêmico, o estudo busca oferecer subsídios para a comunidade da Aldeia Tadarimana e para políticas públicas educacionais, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite e revitalize suas culturas.

## 7 Referências bibliográficas

ADUGOENAU, Félix Rondon. A formação do professor indígena. *Tellus*, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, abr./out. 2005.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional – UFRJ, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Cultura, Educação e Diversidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MUNDURUKU, Daniel. **A educação indígena para além dos muros da escola: Saberes ancestrais e contemporaneidade**. São Paulo: Editora Jandaira, 2018.

RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi. **Metodologias dialógicas na pesquisa em educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TIRIBA, Lea. **Infância e educação infantil: entre a alegria e o direito**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TIRIBA, Lea. **Educação e meio ambiente na infância**. Rio de Janeiro: Wak, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2009. p. 75-96.

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### Organização



### Apoio



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**



INSTITUTO  
FEDERAL  
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO  
MATO GROSSO

