

Complexidades de marcas coloniais e decoloniais em uma escola Xavante

Complexities of colonial and decolonial marks in a Xavante school

Marina da Costa Azevedo^{1*} , Alceu Zoia¹ , Michele de Arruda Vasconcelos Moura¹

¹Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Faculdade de Educação e Linguagem, Programa de Pós-graduação em Educação, Campus Jane Vanine, Cáceres, MT, Brasil

COMO CITAR: AZEVEDO, M. C.; ZOIA, A.; MOURA, M. A. V. Complexidades de marcas coloniais e decoloniais em uma escola Xavante. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, spe 3, e19498, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1949801>

Resumo

Pretendemos, com este texto, realizar uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Indígena (EMI) Santa Clara com o intuito de compreender como o currículo instituído nesta está estruturado. Para o desenvolvimento do estudo, amparamo-nos em uma metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa bibliográfica e de campo. Com a pesquisa foi possível compreender que a escola não é um ambiente estático, e a escola indígena é um cenário em constante mutação, influenciado pelos movimentos sociais, políticos e culturais que a circundam. Sua evolução ocorre paralelamente à transformação da sociedade, refletindo as mudanças de paradigmas, valores e aspirações dos diversos atores envolvidos no processo educacional. Neste sentido, acreditamos ser a escola indígena um espaço onde o acesso ao universo cultural é possibilitado/ampliado, para que, tomando consciência deste, as crianças e os jovens possam, posteriormente, estabelecer relações com os “mundos”. Deste modo, serão mantidas e fortalecidas as relações com a sua cultura, conhecendo-se e explorando-se culturas envoltas e exercendo o seu protagonismo.

Palavras-chave: escola indígena; Projeto Político Pedagógico; currículo; povo Xavante.

Abstract

With this text, we aim to carry out an analysis of the Pedagogical Political Project (Projeto Político Pedagógico) (PPP) of an Escola Municipal Indígena (Indigenous Municipal School) Santa Clara EMI with the intent of understanding how the curriculum established there is structured. For the development of this study, we relied on a qualitative methodology, with bibliographic and field research procedures. With the research, we were able to understand that the school is not a static environment, and the indigenous school is a constantly changing scenario, influenced by the social, political and cultural movements which surround it. Its evolution occurs parallel to the transformation of society, reflecting changes in paradigms, values and aspirations of the various actors involved in the educational process. In this sense, we believe that indigenous school is a space where access to the cultural universe is made possible/expanded, so that by becoming aware of it, children and young people can later establish relationships with the “worlds”. In this way, relationships with their culture will be maintained and strengthened, knowing and exploring surrounding cultures and exercising their protagonism.

Keywords: indigenous school; Pedagogical Political Project; curriculum; Xavante people.

INTRODUÇÃO

De acordo com Instituto Socioambiental (2024), 99,13% da área da terra indígena Parabubure pertence ao município de Campinópolis, estado de Mato Grosso, Brasil. Atualmente, segundo dados de controle interno da assessoria indígena municipal¹, há 163 aldeias Xavante, registradas na Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

¹ Pesquisa realizada verbalmente na Assessoria Municipal Indígena, em março de 2024. Conforme a mesma fonte, além do quantitativo oficial de aldeias registradas, prevê-se que o número de aldeias em Campinópolis ultrapasse 200, considerando-se aquelas que ainda não foram oficialmente registradas.

*Autor correspondente:

marina.azevedo@unemat.br

Submetido: Julho 15, 2024

Revisado: Agosto 23, 2024

Aprovado: Setembro 17, 2024

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:

Aprovado pelo comitê de ética. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 64791822.0.0000.5166.

Disponibilidade de dados: Nada a declarar.

Trabalho realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

A concentração territorial da comunidade Xavante reflete diretamente na demografia do município, onde mais da metade² dos 15.347 habitantes verificados no censo de 2022³ é membro desse grupo étnico. Esses números revelam não apenas a magnitude da população Xavante em Campinápolis, mas também a importância vital deste povo na dinâmica social, cultural e econômica da região.

Nesse sentido, esse artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla – mestrado acadêmico – desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGedu/Unemat), que teve como lócus uma das 30 Escolas Municipais Indígenas (EMI) de Campinápolis/MT: a EMI Santa Clara.

Para a realização deste trabalho, fizemos uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMI Santa Clara, com o intuito de compreender como o currículo instituído nesta está estruturado. Compreendemos que o contato com tais documentos subsidiaram a pesquisa empírica realizada nesta escola.

Nesta análise, abordamos conceitos fundamentais, como: PPP (Veiga, 2009); escola como “tempo livre” (Masschelein; Simons, 2014); papel renovador da escola a cada espaço-tempo (Arendt, 1957); colonialidade e decolonialidade (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2008, 2010); racismo estrutural (Almeida, 2018); currículo (Silva, 2005; Bourdieu, 1999) educação (Saviani, 2011; Freire, 1996) e especificidades da escola indígena (Cunha, 2012).

MÉTODO

Para o desenvolvimento desse estudo, amparamo-nos em uma metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa bibliográfica e de campo. Utilizamos como instrumento metodológico inicial a consulta documental ao PPP da EMI Santa Clara e ao currículo escolar. Além disto, houve observações de caráter etnográfico das aulas de educação física do ensino fundamental II e a aplicação de entrevistas com o professor de educação física, a coordenadora e com a diretora da EMI Santa Clara. Para aplicação de tais instrumentos, contamos com o apoio indispensável de dois instrumentos de coleta de dados: o diário de campo e o gravador de voz.

A pesquisa documental ocorreu entre os anos de 2022 e 2023. A pesquisa de campo ocorreu no decorrer do ano letivo de 2023 (especialmente no 1º semestre), acompanhando o professor do ensino fundamental II (período matutino) em suas atividades escolares. As observações ocorreram em três turmas: 6º ano, 7º ano e uma multicitada contendo alunos de 8º e 9º anos.

As entrevistas ocorreram principalmente ao término das observações, e os sujeitos foram entrevistados individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada um. Vale salientar que a diretora e a coordenadora entrevistadas não são indígenas, e que somente o professor de educação física é *A'uwe Uptabi* (Xavante). Seus nomes foram resguardados. Para se alcançar os resultados, foi realizada a análise de conteúdo com os dados obtidos e sua consecutiva interpretação, seguindo as seguintes fases:

[...] (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas feitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (Minayo et al., 2016, p. 79).

Para que possamos esmiuçar os resultados encontrados e discuti-los, apresentamos uma compreensão do que seja o PPP, seus objetivos e fins. Em seguida escrevemos como a escola,

² Dado obtido por meio de confronto de informações entre os censos 2010 e 2022 e do estudo de Souza et al. (2016).

³ Dado obtido através do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024).

ora analisada, está apresentada no PPP, as contribuições da decolonidade para repensá-lo, bem como os avanços e as lacunas deixadas no currículo da referida instituição.

RESULTADOS

A partir das relações de poder verificadas no PPP, foi constatado que não aparece um único posicionamento/forma de olhar para o mundo, especialmente para a escola indígena. Ao invés disso, há versões plurais e contraditórias, o que também sugere ser necessário passar a EMI Santa Clara por constantes (re)formulações. Ao compreendermos a escola (especificamente a escola indígena) como local de tensões e lutas ideológicas e a considerarmos como um locus de resistência e transformação, torna-se essencial uma análise mais abrangente das dinâmicas educacionais e o delineamento de estratégias eficazes de promoção da equidade educacional. É perceptível que as relações de poder não se encontram apenas escritas no papel, mas se materializam no dia a dia da escola e na relação dela com o meio externo, seja na comunidade indígena ou mesmo na sociedade não indígena.

A comunidade Xavante da EMI Santa Clara destaca a importância de conteúdos da cultura geral e corporal indígena serem também ministrados na escola, a fim de lhes conferir autonomia. Deste modo, tais conhecimentos adquiridos atuam como ferramentas fundamentais para que os Xavante possam se posicionar de forma mais assertiva diante de questões sociais, políticas e jurídicas que afetam suas comunidades e os ajudam a garantir o respeito aos seus direitos coletivos e individuais.

Entretanto, os conhecimentos ofertados pela escola, ou seja, o mundo da cultura não indígena é, para os Xavante, nitidamente secundário. Quando estão envolvidos em alguma demanda que seus costumes e sua coletividade são postos em prevalência, constatamos a primazia de cuidar da cultura, e isso é basilar no seio dessa sociedade. Saber que a EMI Santa Clara é lugar da outra cultura garante aos Xavante a consciência para discernir o que a escola tem de melhor para lhes oferecer: o ensino da língua portuguesa e outros conhecimentos para que estes os conectem com a sociedade envolvente, de forma que tenham mais autonomia no ir e vir.

DISCUSSÃO

É tarefa da escola refletir, desenvolver, redigir, analisar e reformular, sempre que preciso, o documento que assume a visão de mundo e a filosofia da instituição, sendo este documento o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP da escola deve estar atrelado a uma gestão democrática, pois, de acordo com Veiga (2009), somente se ambos estiverem bem articulados teremos uma educação de qualidade.

Compreendemos que, para que a escola indígena opere de acordo com a legislação – a exemplo, a Resolução 201/04-CEE/MT⁴, que garante “[...] características específicas e diferenciadas e com normas e ordenamento jurídicos próprios, voltada à plena valorização cultural e afirmação étnica e linguística das sociedades indígenas” –, os pressupostos apontados por Veiga (2009), de constante reavaliação e formulação, são de fundamental importância e devem ser contemplados na prática para garantir tais direitos/deveres.

Ademais, a construção coletiva torna-se ainda mais imprescindível na escola indígena, de forma a contemplar a participação ativa e prioritária da comunidade da aldeia na qual a escola está inserida, para que, assim, se aumentem as possibilidades de um PPP redigido pelo viés intercultural. Logo, um PPP formulado sob uma orientação intercultural terá melhores condições de sustentar práticas escolares realizadas também sobre essa perspectiva.

A coordenadora da EMI Santa Clara, em sua entrevista, relata a dificuldade de atualizar documentos e materiais da educação indígena devido à falta de tempo/disponibilidade entre

⁴ Esta resolução fixa normas estaduais para a estrutura, o funcionamento e a organização das escolas indígenas no Sistema Estadual Mato-grossense de Ensino e dá outras providências (Mato Grosso, 2004).

os funcionários responsáveis lotados na Secretaria de Educação e os membros da comunidade indígena (funcionários lotados na EMI):

Mas assim essas são habilidades que eles [indígenas] têm e que estão contempladas, né? Na BNCC na DRC, aquelas habilidades do estado, porque cada estado também tem as suas, que pode complementar e também nós acrescentamos as do nosso município, né? Eu acho que o caminho é esse daí. Assim, precisa ter mais tempo, sentar, conversar mais com eles [indígenas], discutir essas coisas que eles [indígenas] acham que pode ser acrescentado, né? Eles [indígenas] têm muita coisa, sim, a enriquecer. Só que falta esse tempo de sentar e discutir. Porque leva tempo, demora (Entrevista com a Coordenadora, 2023).

Apesar do relato da coordenadora sobre a presença da cultura Xavante e de seus conhecimentos e habilidades no PPP da EMI Santa Clara, inegavelmente a dinâmica de contemplar tais saberes foi realizada por uma visão exterior. O protagonismo Xavante não acontece nos documentos ora analisados dessa escola.

A coordenadora aponta que, nas mais recentes mobilizações para atualizar os documentos das escolas indígenas, os professores Xavante foram ouvidos, ou seja, as últimas versões de tais documentos foram versadas apenas por não indígenas. Há, entretanto, um reconhecimento de sua parte de que o PPP e o currículo devem ser revistos periodicamente, e inclusive ela sugere que estes sejam revistos anualmente.

O PPP não é um documento estático, ao contrário, é dinâmico, e só sua dinamicidade permite que a escola esteja o mais próximo da realidade possível e consiga, assim, alcançar seus objetivos. Isso significa que o PPP precisa ser um documento funcional. Além dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos, das habilidades e dos recursos tecnológicos a serem utilizados em cada componente curricular do PPP, para que se cumpram as diretrizes político-pedagógicas traçadas, as particularidades da escola devem estar incorporadas.

Apesar do exposto, no PPP da EMI Santa Clara consta que “[...] o projeto político pedagógico permite o replanejamento administrativo e pedagógico e garante a efetiva participação de todos os segmentos envolvidos, na busca de uma educação indígena de qualidade em nosso município” (Campinópolis, 2022, p. 4). Aqui é possível verificar que os responsáveis por organizar o PPP, além de versarem sobre a importância da reformulação constante do documento, indicam a participação de toda a comunidade em sua (re)construção.

Apesar disso, o documento não trouxe outros pontos fundamentais. Para além desse reconhecimento anteriormente comentado, é preciso considerar que:

[...] para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação (Veiga, 2009, p. 165).

Em agosto de 2023, ao solicitar o PPP atualizado, percebemos que este se encontrava incompleto. Ademais, em entrevista, a coordenadora relatou que questões de instabilidade no quadro profissional, tanto na gestão da Secretaria Municipal de Educação, quanto em relação aos funcionários da escola, dificultam a continuidade dos trabalhos, que muitas vezes são iniciados, mas não obtêm continuidade:

É da comunidade, do corpo docente, porque também varia muito. Esse ano o professor é o João⁵, o ano que vem é outro, então não tem essa coisa fixa, né? Você é daquele grupo ali, você é daquela área, não! depende. Depende de como é que vai ser o ano que vem (Entrevista com a coordenadora, 2023).

Relatou da dificuldade da troca de gestores na secretaria municipal de educação, para que se tenha uma sequência de pessoas encarregadas a articulação não só do

⁵ Nome fictício.

currículo específico, mas dos planejamentos, das atividades etc. das escolas indígenas. Aponta que o trabalho de desenvolver materiais específicos já foi iniciado, mas que é necessário muito esforço para mantê-lo vigente, relatou que é de suma importância uma discussão e empenho permanente para que o desenvolvimento desses materiais seja contínuo e funcional. É justamente isso que não acontece, não há um setor ou pessoas responsáveis a longo prazo para tomarem conta desse departamento (Diário de Campo, 2023).

Percebe-se que, por mais que a escola indígena tenha direito à diferenciação educacional resguardado, ela tem sido recorrentemente tratada como uma escola gerida por não indígenas para atender aos indígenas. Neste contexto, muitos problemas da escola convencional são apenas transplantados para a escola indígena, a nosso ver, com um agravante: a sociedade indígena opera com um sistema social, político e econômico diverso daquele que tem substanciado o seu ensino formal (Brasil, 2002).

Contudo, a escola é também espaço de luta. Ela não nasce pronta e jamais se encontra acabada, uma vez que é local de constante transformação, assim como o meio que a engloba: a sociedade. Ao estudar o PPP da EMI Santa Clara, nos chamam a atenção algumas inconstâncias epistemológicas. Deparamos, em diversas partes, com a defesa de uma educação pautada pelo movimento decolonial, que aparece nas constantes reafirmações de preservação da língua materna – privilegiando-se o bilinguismo –, na exposição do termo interculturalidade e ao adotar um calendário diversificado.

De fato, temos a presença dos componentes curriculares de língua materna e língua portuguesa (além da língua inglesa). Porém, vale analisar se apenas o fato de conter essas disciplinas na grade curricular garante que a escola seja bilíngue tal como demanda. Pode ser que a dinâmica do bilinguismo como a escola apresenta apenas mascare o uso prioritário da língua portuguesa. Assim, temos que:

[...] livros, textos, matéria, conteúdos basicamente apresentados em língua portuguesa. Entretanto, como esperado, os diálogos, as explicações, as conversas e qualquer tipo de comunicação oral são feitos em língua materna [...] O professor “leu” o texto traduzindo-o diretamente para a língua materna e teceu explicações também na língua, mas algumas palavras que provavelmente não tem tradução preferiu em língua portuguesa, como a palavra ginástica (Diário de Campo, 2023).

Em alguns discursos presentes no texto do PPP é possível perceber a epistemologia colonial, que trata o indígena como inferior, incapaz, e não autônomo para falar por si. Sabemos que a colonialidade se refere a “[...] experiência vivida da colonização e o seu impacto” (Maldonado-Torres, 2008, p. 38). Ou seja, ela se refere à forma que o processo colonizador vai refletir a subjetividade do ser e a experiência vivida, visto que os povos subalternizados são vistos como inferiores, têm sua intelectualidade, racionalidade e capacidade negadas, em contraposto ao padrão do homem europeu, branco, burguês, “racional e civilizado”.

A colonialidade está diretamente relacionada à inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, a aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade, como os negros, os indígenas, as mulheres, os LGBTQia+, dentre outros (Alcântara; Serra; Miranda, 2017). Hoje, nos é permitido notar avanços por parte da sociedade não indígena ao reconhecer os povos originários. Há, nos pressupostos da decolonidade, objetivos de emancipação em relação aos ideais colonialistas de subjetividade, por meio da formação de um novo pensamento com saberes locais. Nesta perspectiva, a colonialidade aparece como teoria, conceito histórico e posicionamento político (Mignolo, 2010).

Composta por um pensamento que se desprende da lógica de um único mundo possível, a decolonidade é um projeto de libertação social, político, cultural e econômico, que visa o respeito e a autonomia de indivíduos e grupos sociais. Ou seja, apoiados nas concepções epistemológicas da decolonidade, buscamos liberdade para que os Xavante possam ser quem

são, tenham autonomia e construam a escola conforme seus preceitos, sendo, portanto, protagonistas, e não coadjuvantes (Mignolo, 2008).

Nesse íterim, o tópico intitulado no PPP de “história da escola” merece destaque nesta análise. Ao ser apresentado em quatro linhas, foi notoriamente redigido com informações superficiais pela equipe não indígena da Secretaria de Educação. Isto remete a o quanto o documento ainda é colonial. Essa visão epistêmica se materializa de forma intensa quando são os não indígenas que trazem o histórico da construção da escola no documento, sendo que esta instituição faz parte de uma aldeia indígena Xavante. Diz o texto:

A ideia de criar a escola foi implantada na aldeia pelo Celestino que era Cacique na época solicitou ao Prefeito Municipal, a criação da escola na Terra Indígena Parabubure na Aldeia Santa Clara. O próprio cacique e a comunidade construíram a escola, dando o nome de Santa Clara, mesmo nome da aldeia, escolhido pela comunidade (Campinópolis, 2022, p. 5).

Ademais, essas poucas linhas nos fazem perceber a redução histórica dos acontecimentos não apresentados no texto, mas que certamente se passaram na construção da EMI Santa Clara. O presumível encobrimento das lutas, as possíveis burocracias vivenciadas e os trâmites que fizeram parte da construção desse local de ensino são apenas algumas questões que avaliamos terem se perdido com a ocultação da história real.

Concomitantemente, em alguns pontos do texto foi transmitida a ideia de que a participação da comunidade indígena se deu (no máximo) de forma secundária no documento, ou seja, a comunidade participou da construção do PPP de forma opinativa. Frases como “[...] durante os momentos de estudo a comunidade indígena foi ouvida para subsidiar todas as etapas deste projeto” (Campinópolis, 2022, p. 4) reforçam que a comunidade escolar da aldeia Santa Clara não teve protagonismo ao ser desenvolvido o documento, assim como não ao se contar a história da própria escola.

Posteriormente, no tópico “dados da aldeia” os indígenas são apresentados de forma estereotipada, revelando o racismo estrutural da sociedade brasileira no que tange à dimensão étnico-cultural. Sabemos que o racismo é sempre estrutural quando se trata de nossa sociedade contemporânea, por ser ele “[...] um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (Almeida, 2018, p. 15).

Na descrição dos hábitos dos integrantes da aldeia Santa Clara, assim versa:

[...] a comunidade continua com seus costumes e tradições, trabalham com agricultura do arroz, milho, banana, mandioca, mamão, melancia etc. Ainda coletam frutos nativos, caçam e pescam. Criam galinhas, cachorros, consomem produtos industrializados (Campinópolis, 2022, p. 6).

A transposição dos termos “[...] continua com seus costumes e tradições” para “consumem produtos industrializados” nos indica uma série de reflexões acerca da ideia de povo originário idealizado pelos responsáveis por escrever o PPP: 1) De que os indígenas estariam “avançando” à medida que saem de uma alimentação natural para algo mais “s sofisticado” e “complexo”, que seriam os itens alimentares processados/ultra processados; 2) A impressão de surpresa, que revela uma concepção de privação aos indígenas de sofrerem – assim como toda sociedade nacional – as influências do processo de industrialização/globalização iniciada a nível mundial no século XVIII, e 3) A atribuição ideológica de que os hábitos alimentares indígenas devem ser mantidos o mais orgânico possível, aproximando-os dos costumes naturais e selvagens/ de animalização.

A necessidade de escrever que os indígenas continuam, ainda, fazendo determinadas atividades nos sugere refletir sobre a possível atribuição de tais práticas como ultrapassadas na visão da sociedade envolvente, ao mesmo tempo que o discurso de consumirem produtos industrializados é algo passível de destaque.

Outro ponto importante de ser ressaltado são as contradições entre o que está registrado no PPP e o que observamos ao longo do convívio (cerca de um ano) com a comunidade escolar indígena da EMI Santa Clara. O documento declara que a gestão da escola indígena se organiza de forma com que se:

[...] leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários, fortalecendo o regime de colaboração a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (Campinópolis, 2022, p. 8-9).

Ao observarmos uma aula de história, percebemos que o conteúdo apresentado se tratava da colonização do Brasil. Esse momento seria oportuno para que os indígenas fossem encorajados pela equipe gestora a contarem sua história, suas lutas, sua visão e versão sobre o fato. Entretanto, o professor Xavante, apoiado em um livro didático convencional, copiou parte de um texto desse material para que os alunos recopiassem em seus cadernos (Figura 1).

O texto versa a seguinte mensagem:

Viajando pelo mar, os espanhóis chegaram a uma terra que eles não conheciam e chamaram de América. E os portugueses chegaram a um outro lugar na América, que eles batizaram como Santa Cruz e depois Brasil. No dia 22 de abril de 1500, os portugueses desembarcaram no litoral onde hoje é o estado da Bahia. Uma das primeiras coisas que fizeram ao chegar foi colocar um marco, uma espécie de placa. Ali estava escrito que, a partir daquele momento, aquelas terras pertenciam ao rei de Portugal (Diário de campo, 2023).

A data da aula na qual essa atividade foi passada (verificada no canto da lousa pela fotografia), 24/04/23, em contraposição à data em que o texto relata que os portugueses desembarcaram no litoral brasileiro, 22/04/1500, nos revela que há exatos 523 anos a história continua a ser contada através da perspectiva colonial. Verificar que esse texto foi apresentado em uma escola indígena nos gera muitos questionamentos.

Ponderamos que não se trata de questões de alienação dos Xavante, mas, ao reproduzirem o conteúdo do livro (fabricado por não indígenas), os professores Xavante estão ensinando os alunos sobre a história que é contada pelo homem branco desde 1500, e que é necessário recontar essa história, ensinando, sobretudo, a resistirem.

Todavia, quando tratamos do material didático – mesmo livro em todas as escolas públicas do estado de Mato Grosso –, a coordenadora da EMI Santa Clara desabafa:

Primeiramente, é um grande desperdício de dinheiro que o governo faz na produção desses livros que vão para o lixo. Que chega lá [escola indígena], vai realmente para o lixo. Não sei, não serve, não serve. Segundo a legislação, eles têm, o direito a uma educação intercultural, bilíngue, material específico, né? Mas, na prática, a gente sabe que isso não acontece. Primeiro porque faltam pessoas capacitadas para fazer isso daí. É, pessoas que conhecem a língua, pessoas que conhecem a cultura, pessoas que estão interessadas em fazer. Para o governo, acho que seria mais gasto não é, investir nisso daí. É mais fácil pegar o que vai pra lá [escola urbana] e jogar lá mesmo [escola indígena] sabendo que isso não vai dar em nada. E a coisa continua desse jeito (Entrevista com a coordenadora, 2023).

Não queremos responsabilizar a comunidade indígena da aldeia Santa Clara pelas inconsistências aqui analisadas. Pelo contrário, nosso intuito é deliberar que os gestores a níveis federal, estadual e municipal cumpram com a legislação vigente, assim como presem pelo fortalecimento de seus vínculos com a instituição educacional, para que esta seja espaço de ensino-aprendizagem de qualidade, ética e respeito. É necessário, também, se defender a ideia de que é possível avançarmos para uma escola indígena não apenas executada pelos Xavante, mas idealizada, construída e respaldada por seus ideais. Para isso, os professores indígenas devem ter acesso à formação adequada para potencializar tais demandas.

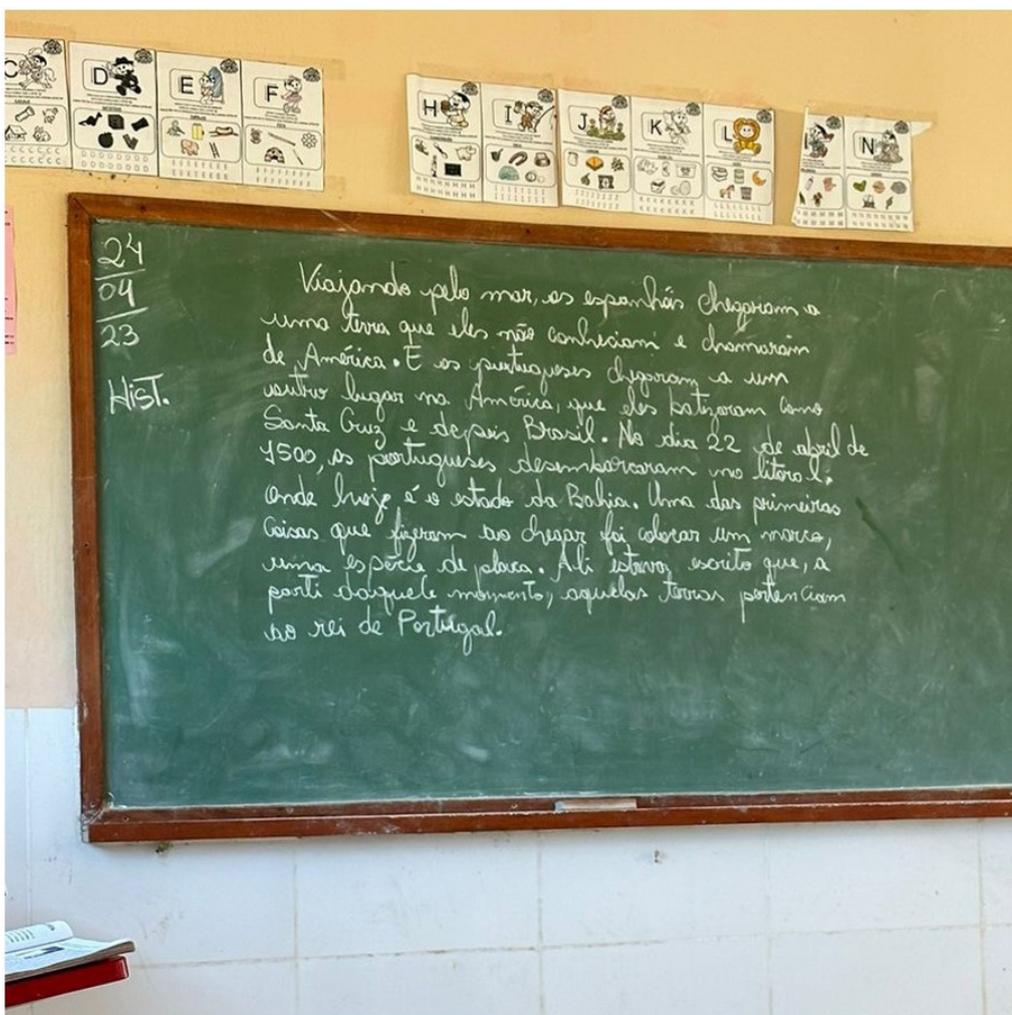


Figura 1. Fotografia da lousa em aula de história EMI Santa Clara. Fonte: acervo pessoal (2023).

Sabemos que, no estado de Mato Grosso, o projeto coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), denominado Rede Ação Saberes Indígenas na Escola (Rede ASIE⁶), se preocupa com questões como essa. Além disso, essas universidades desenvolvem material específico em língua materna para atender diversas etnias (Apiaká, Bororo, Bakairi, Chiquitano, Kayabi, Kayapó, Munduruku, Terena, Umutina, Xavante) e se articulam a instituições de ensino superior (IES) públicas do estado para desenvolver estudos sobre alfabetização nas línguas indígenas, capacitando, assim, professores das escolas indígenas e demais pessoas envolvidas na educação indígena dos diversos municípios matogrossenses.

Seguindo a análise do PPP, apesar de neste se apontar o construtivismo como método de ensino, citou-se uma definição genérica e pouco esclarecedora do que de fato o construtivismo vem a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem naquele ambiente educacional. Em primeiro lugar porque, culturalmente, os Xavante passam o seu conhecimento através dos mais velhos, pois os anciãos são os “detentores dos conhecimentos” e ensinam os mais jovens por meio da oralidade e do exemplo. Em segundo lugar, a dinâmica escolar observada, assim como a cultura em geral, é pautada na oralidade. Então, o professor verbaliza bastante e os alunos escutam, o que nos aponta para uma discordância com o método construtivista de ensino desenvolvido por Jean Piaget.

⁶ Informações retiradas do site do projeto Rede ASIE (Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023).

O povo indígena tradicionalmente tem uma forte tradição oral, na qual o conhecimento é transmitido de geração em geração por meio da linguagem falada e de práticas culturais. Isso significa que muitas informações e saberes podem não ser formalmente registrados no PPP e no currículo da escola. No entanto, mesmo sem esse registro formal, a escola pode funcionar de maneira eficaz e significativa para a comunidade indígena – desde que sejam eles os protagonistas da elaboração dos documentos e das ações práticas.

Isso é possibilitado porque a educação nas comunidades indígenas muitas vezes se baseia em uma abordagem holística e comunitária, na qual o conhecimento é integrado ao contexto cultural e ambiental da comunidade. Além disso, as práticas educacionais indígenas frequentemente valorizam a participação ativa da comunidade, o aprendizado prático e a conexão com a terra e os recursos naturais.

Em contrapartida, no PPP da EMI Santa Clara, a seção “Concepções de Escola” traz a seguinte definição, citando Miguel Arroyo:

Arroyo (2004), define a escola como local de apropriação dos instrumentos conceituais para a compreensão da realidade. Como instituição social, é parte de um sistema maior, mais amplo e complexo a sociedade, da qual depende e é dependente, na mesma medida em que a serve e influencia (Campinópolis, 2022, p. 15).

Se, na percepção dos gestores, a escola estabelece uma relação de dependência e de serventia à sociedade, é fundamental que se tenha ciência sobre o que, de fato, a sociedade está atrelando a essa escola. Seria esta a sociedade Xavante ou a sociedade não indígena a qual pertencem? Este questionamento é crucial para compreendermos a realidade da EMI Santa Clara, seus desafios, limites e possibilidades.

Para Jan Masschelein e Maarten Simons, a escola é o local mais propício dentro de uma sociedade para que se crie igualdade: igualdade de tempo, igualdade social, igualdade de oportunidades (Masschelein; Simons, 2014). Deste modo, a escola possibilita colocar todos em um mesmo patamar, o patamar da possibilidade. Ou seja, o que é fundamental (ou deveria) não são os precedentes familiares ou socioeconômicos daqueles sujeitos, porque na escola todos são a mesma coisa: alunos.

Segundo Hannah Arendt (1957, p. 8), “[...] a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos”. Neste sentido, a possibilidade de apreender (termo utilizado por Paulo Freire) o mundo, problematizá-lo sem que a ordem socioeconômica, a família, o estado, a igreja e a comunidade sejam determinantes para suas percepções é papel prioritário da escola para com os sujeitos. A partir disso, cada geração ressignifica o mundo conforme seus próprios juízos.

Masschelein e Simons (2014) apontam que, durante o espaço-tempo escolar, a manifestação da “suspensão” (outra característica fundamental da escola) faz com que se dissipem a influência dos ditames sociais, a influência da família e as expectativas que a comunidade atribui às crianças. A partir disso, elas têm a possibilidade de escrever seus futuros (e do mundo) sem predeterminação. Escola e professores agem, portanto, “[...] como agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social” (Masschelein; Simons, 2014, p. 35).

Nesse íterim, acreditamos ser a educação indígena um espaço onde o acesso ao universo cultural é possibilitado/ampliado, para que, tomando consciência deste, as crianças e os jovens possam, posteriormente, estabelecer relações com os “mundos”. Deste modo, relações com a sua cultura serão mantidas e fortalecidas, conhecendo-se e explorando-se culturas envoltas. No cenário da escola indígena, conseguimos vislumbrar práticas pedagógicas respaldadas pela interculturalidade, visto que elas possibilitam um lugar “outro”, uma vivência “outra”, que pode ser criada e (re)inventada a cada novo momento.

Cunha (2012 p. 112) relata que “[...] os direitos da especificidade da escola indígena e a educação intercultural são elementos fundamentais para a promoção da justiça educacional e o fortalecimento das identidades culturais dos povos indígenas”. Os direitos da especificidade da escola indígena estão intrinsecamente ligados ao conceito de educação intercultural nas comunidades indígenas, pois a educação intercultural é uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e saberes. Nas escolas indígenas, essa abordagem se manifesta na valorização das tradições, línguas e práticas culturais locais, garantindo que o processo educacional seja sensível às necessidades e realidades específicas das comunidades indígenas.

Assim sendo, por meio da educação intercultural, as escolas indígenas podem oferecer um ambiente de aprendizado que valoriza e fortalece a identidade cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que os prepara para participar ativamente na sociedade mais ampla. Desta forma, os direitos da especificidade da escola indígena e a educação intercultural se complementam, contribuindo para o fortalecimento das comunidades indígenas, para a promoção da justiça social e da inclusão educacional.

Em entrevista com o professor de educação física do ensino fundamental II, ele nos aponta a importância de na EMI Santa Clara os alunos aprenderem conteúdos referentes à cultura Xavante e à cultura não indígena:

Seria assim, aprender todos, assim é melhor quando sair, lá fora já entende aquele conteúdo, porque já sabe que quando estudava lá, ele já aprendeu, melhor assim. Aí chega lá no, quando estuda lá fora, ele já entende esse aqui. Se eu passar esse tipo, conteúdo de Xavante quando sair lá fora e fica perdido assim, melhor é aprender misturado assim (Entrevista com o professor, 2023).

O professor julga importante que os alunos tenham contato com os conhecimentos da cultura não indígena para que, quando eles “saírem” da aldeia e estiverem “lá fora”, os conheçam minimamente e possam, assim, interagir com o meio. Logo, acreditam que, se os alunos indígenas aprendem conteúdos de matriz não indígena, isso lhes possibilitará uma maior autonomia na sociedade como um todo. O professor acredita que, ao adquirir esses conhecimentos, os alunos indígenas terão melhores condições de participar mais ativamente na sociedade em geral, tendo maior autonomia e segurança para reivindicar e defender seus direitos. Esta autonomia é vista como uma ferramenta fundamental para que os Xavante possam se posicionar de forma mais assertiva diante de questões sociais, políticas e jurídicas, que afetam suas comunidades e garantir o respeito aos seus direitos coletivos e individuais.

Nesse mesmo sentido, na entrevista com a diretora da EMI Santa Clara, ela revela sobre a importância de os conteúdos da cultura corporal não indígena serem também ministrados na escola. Ela relata que:

E aí, a gente vê aqui que a nossa escola ficou em primeiro lugar no futsal feminino, segundo lugar vôlei, sem nunca ter jogado um vôlei na vida, sem saber as regras, as técnicas, né? Ganhou o segundo lugar no vôlei. [...] Tem atletismo, né? Prova de corrida porque é super importante, igual vai ter essa competição, meus alunos vão vir [para cidade] com o que eles sabem mesmo, com o que eles têm, porque a gente nunca treinou (Entrevista com a diretora, 2023).

Logo, transformar as manifestações da cultura corporal em conteúdos a serem ensinados na EMI Santa Clara nos parece uma proposta bem quista pela comunidade escolar. Vale lembrar o que Masschelein e Simons (2014) dizem sobre a matéria: ela é a linguagem da escola, e não ocasionalmente é a ela que todos têm acesso de forma democrática. Isto porque o professor apresenta a matéria ao aluno, sem dar a esta um objetivo final, ou seja, ele apresenta o mundo, mas não diz aos alunos o que fazer com ele. Neste sentido, o professor:

[...] libera material para o uso e é precisamente essa liberação que torna as coisas públicas, presentes, apresentadas, partilhadas. [...] a escola é, portanto, um lugar que

transforma algo em um objeto de estudo (o conhecimento pelo bem do conhecimento) e em um objeto de prática (a habilidade pelo bem da habilidade) (Masschelein; Simons, 2014, p. 35-36).

Apesar de toda análise aqui exposta, o texto do PPP da EMI Santa Clara apresenta discussões importantes, apontando que, em meio à visão ainda colonial, avanços são conquistados. No tópico metas da escola, algo nos chamou muito a atenção: o objetivo de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” dialoga com as obras dos autores aqui referenciados.

A igualdade de oportunidades para alunos de escolas indígenas é um imperativo para enfrentar as desigualdades históricas e promover a justiça social no Brasil. Além de garantir acesso à educação, as escolas indígenas desempenham um papel crucial ao oferecer tempo livre, igualdade de condições e oportunidades para que as crianças indígenas tenham condições de superar as barreiras sociais que historicamente as têm marginalizado.

Nesse contexto, a escola indígena emerge como um espaço educacional inclusivo e sensível às necessidades específicas das comunidades indígenas, contribuindo para a transformação social e o empoderamento dos educandos. Políticas públicas e práticas educacionais devem ser direcionadas para garantir a igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país, visando construir uma sociedade mais justa e equitativa para todos, especialmente para aqueles que historicamente foram e ainda são marginalizados e excluídos do acesso à educação de qualidade.

Além disso, diante do racismo estrutural que permeia nossa sociedade, é fundamental que as escolas desempenhem um papel mais ativo e crítico na formação dos alunos. Isso significa que elas não devem apenas ensinar conteúdos, mas também promover uma reflexão profunda sobre as relações sociais e as injustiças presentes na sociedade, tanto nas escolas indígenas quanto nas urbanas. Ao abordar questões relacionadas ao colonialismo e à discriminação racial, as escolas têm a oportunidade de capacitar os alunos a compreender e confrontar essas estruturas de poder, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As teorias críticas nos revelaram que o currículo é território político, espaço onde se manifestam as relações sociais de poder. Neste contexto, o currículo reproduz a estrutura social e, por isso, em nossa sociedade ele é também capitalista. Evidentemente, é um aparelho ideológico que transmite as concepções da classe dominante e aprende seus papéis na sociedade por meio da ideologia posta no currículo (Silva, 2005).

É evidente que as teorias críticas têm um discurso centrado nas classes sociais e na busca da autonomia e libertação da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seu espaço econômico-social, que se constitui nas relações de poder com a classe detentora dos meios de produção. Tomas Tadeu da Silva (2005, p. 149) aponta que “[...] com as teorias pós críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade”.

Silva (2005) nos revela que o currículo é imprescindível na escola por ser um documento de identidade. No PPP da EMI Santa Clara, o currículo aparece de forma muito discreta e até oculta. Inclusive no tópico “matriz curricular” não há texto escrito. Quanto à proposta pedagógica curricular, o documento cita a Resolução 05/2012/CNE, optando por defender a escola indígena de tal forma:

[...] garantindo no currículo, a matriz Curricular, o calendário diferenciado e demais documentos que instruem estes autos, os princípios e características: da especificidade, do bilinguismo / multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais e zela para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando

as lógicas, saberes e perspectivas do próprio povo indígena Xavante, *A`uwe uptabi* (Campinópolis, 2022, p. 7-08).

Assim, embora esta proposta verse sobre a valorização da autonomia da EMI Santa Clara, há, posteriormente, um discurso segundo o qual é importante questionar: “[...] o aspecto pedagógico engloba as concepções do mundo real e imaginário da cultura Xavante *A`uwe uptabi*” (Campinópolis, 2022, p. 8). Aqui certamente nos deparamos com ideias contrapostas do que é de “verdade” e o que é de “mentira” no julgamento dos editores do PPP.

Nesse sentido, concordamos com a reflexão de que o mundo imaginário é, na verdade, parte do próprio e único mundo vivido tal como o produzimos, a partir das experiências, significações e crenças de cada indivíduo e povo. Sendo assim, falar em mundo imaginário pode nos levar a interpretações errôneas de que essas manifestações fazem parte de algo inexistente, sendo que, na verdade, são aspectos fundamentais da vida concreta desses sujeitos. Essa interpretação nos leva a acreditar que o misticismo presente em culturas outras tende a ser visto como algo irreal, justamente pela dificuldade de se compreender daqueles que não fazem parte de tal sociedade.

A elaboração do currículo escolar e sua implementação na prática partem do pressuposto de referência de qual mundo quer se apresentar aos alunos. Bourdieu (1999) aponta que o currículo atual das escolas ainda está baseado na cultura erudita, pois é por meio do currículo que as classes dominantes reforçam seu capital cultural. Então, além de favorecer a manutenção da sociedade de classes, provoca dificuldade nas classes dominadas em compreender os saberes que não lhes são naturais/familiares.

Podemos observar essa situação nas escolas indígenas quando os conteúdos determinados pela Secretaria de Educação a serem ministrados não são cuidadosamente selecionados para atender às necessidades específicas daquele público. Não parece haver uma preocupação por parte dos gestores (não indígenas) em escolher objetivos e conteúdos que sejam relevantes para os alunos indígenas, nem estabelecer uma conexão clara entre a escola e o contexto em que estão inseridos.

Apesar de reconhecermos a inclusão de temáticas de origem não indígena na EMI Santa Clara, é fundamental destacarmos a importância de uma abordagem cuidadosa, especialmente por parte dos não indígenas, ao integrarem esses conteúdos no currículo escolar. Não devemos simplesmente transferi-los das escolas urbanas sem considerar o contexto e as necessidades específicas da comunidade Xavante. É essencial que o protagonista na definição dos conteúdos e das práticas pedagógicas seja o povo Xavante, garantindo, assim, uma educação contextualizada e respeitosa da sua cultura e identidade, em síntese com uma educação que potencialize a decolonialidade.

Não obstante as considerações pontuadas sobre a presença de não indígenas e de nossa cultura na EMI Santa Clara, nota-se um profundo esforço na viabilização da perspectiva intercultural quando são os professores(as) indígenas que lideram as iniciativas educacionais. Esta questão incita uma reflexão sobre o impacto da presença da comunidade no ambiente educacional. Ademais, ao se considerar a presença marcante de elementos culturais Xavante no currículo e no calendário escolar, surge a complexidade da coexistência desses traços culturais com as imposições dos saberes eurocêntricos.

Queremos ainda pontuar a escola indígena como espaço para a reconstrução de subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados e histórias apagadas. No PPP da EMI Santa Clara, consta a seguinte afirmação sobre os objetivos do componente de agricultura familiar Xavante:

[...] apresentar aos alunos toda a parte da agricultura familiar Xavante – *A`uwê uptabi*, sempre valorizando as suas culturas ancestrais. Pescaria, caçada, alimentação tradicional: fruta nativa comestível e não comestível, medicina tradicional (Campinópolis, 2022, p. 14).

Paulo Freire nos chama a atenção para a ideologia como fator fundamental para a prática educativa. Segundo o autor, “[...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais” (Freire, 1996, p. 28).

Saviani (2011) nos alerta para o dualismo da escola, afirmando que existem duas escolas, uma para cada classe social existente. Devido a questões como essa, o autor nos alerta sobre a importância do saber objetivo, afirmando que a educação “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 6).

Paulo Freire e Dermeval Saviani são dois importantes pensadores da educação que, embora com abordagens distintas, convergem em sua preocupação com a relação entre ideologia e prática educativa. Ambos os autores destacam a necessidade de uma educação que promova a humanização e a emancipação dos sujeitos, reconhecendo o papel fundamental da educação na construção da humanidade histórica e coletiva.

Além disso, os autores atribuem devida ênfase na dimensão política e transformadora da educação, sendo que os dois reconhecem que a educação não é um processo neutro, mas sim carregada de significados e influenciada por ideologias dominantes. Tanto Freire quanto Saviani ressaltam a importância de uma prática educativa que promova a conscientização e a crítica das estruturas sociais injustas, buscando a transformação da realidade em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Eles enfatizam, também, o papel central da educação na formação dos sujeitos como agentes de mudança, capazes de contribuir para a construção de um mundo mais humano e solidário.

CONCLUSÃO

É imprescindível reconhecer a EMI Santa Clara como um espaço dinâmico e multifacetado, permeado por contínuas lutas e desafios. Longe de ser um ambiente estático, a escola indígena é um cenário em constante mutação, influenciado pelos movimentos sociais, políticos e culturais que a circundam. Sua evolução ocorre paralelamente à transformação da sociedade, refletindo as mudanças de paradigmas, os valores e as aspirações dos diversos atores envolvidos no processo educacional.

No entanto, é importante reconhecermos que, mesmo diante dessas influências, há uma resistência latente e um processo de aceitação e desaceitação, caracterizado pela busca por “fissuras” e espaços de decolonialidade dentro do sistema educacional. Esses momentos de ruptura e resistência representam uma oportunidade para promover uma educação verdadeiramente intercultural, na qual a experiência e o protagonismo do povo Xavante da EMI Santa Clara sejam respeitados e valorizados.

Consideramos que, para obtermos uma educação indígena de qualidade, é necessário que encontremos no PPP um texto em que a identidade Xavante seja preponderante. Além disso, é fundamental que o documento incorpore práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, os saberes tradicionais e as práticas culturais do povo Xavante, contribuindo para a preservação e o fortalecimento da identidade étnica e cultural. Também é necessário garantir recursos adequados, como materiais didáticos bilíngues e espaços de aprendizagem contextualizados, que atendam às especificidades da comunidade indígena e promovam uma educação de qualidade. Para tanto, a comunidade escolar indígena, especialmente os não indígenas imbricados nessa modalidade de educação, deve compreender com perspicuidade a função e os objetivos desta escola.

Defendemos a ideia de avançarmos para uma escola indígena não apenas executada pelos Xavante, mas idealizada, construída e respaldada por seus ideais. Para isso, é fundamental que o ensino em escolas indígenas respeite e valorize as tradições culturais próprias de cada comunidade, proporcionando um ambiente educacional que fortaleça a autoestima, a identidade e a autonomia dos professores e estudantes indígenas. Isso inclui o reconhecimento

e a promoção de suas línguas, músicas, práticas corporais e outras formas de expressão cultural que são fundamentais para sua integridade e o bem-estar social. Qualquer abordagem educacional que ignore ou menospreze essas tradições corre o risco de perpetuar injustiças históricas e reforçar estruturas de poder desiguais.

AGRADECIMENTOS

Nossa sincera gratidão ao povo Xavante, especialmente a cada pessoa da aldeia Santa Clara, cuja generosidade, hospitalidade e sabedoria são fundamentais para o desenvolvimento de nossos estudos. A disposição desses em compartilhar conhecimentos, tradições e experiências contribui de forma significativa para a compreensão mais profunda que podemos alcançar da EMI Santa Clara e de toda comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, R. L. S.; SERRA, E. O.; MIRANDA, O. A. O que eu falo, o que eu faço, o que eu sou: colonialidade do saber, do poder e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil. *In: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 8., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.
- ARENDDT, H. The crisis in education. *In: ARENDT, H. **Between past and future**: six exercises in political thought*. New York: Viking Press, 1957. p. 173-196. Traduzido em 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 2002.
- CUNHA, M. C. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012. 158 p.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1999. 319 p.
- CAMPINÁPOLIS. Escola Municipal Indígena Santa Clara. **Projeto Político Pedagógico**. Campinópolis, 2022. 25 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 74 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Campinópolis**: população. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campinapolis/panorama>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Terra Indígena Parabubure**. 2024. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3789>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, 2008. DOI: <http://doi.org/10.4000/rccs.695>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 95 p.
- MATO GROSSO. Resolução n. 201/04-CEE/MT. Fixa normas estaduais para a estrutura, funcionamento e organização das Escolas Indígenas no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, MT, 13 jul. 2004.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura Língua e Identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MINAYO, M. C. S. *et al.* (ed.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. 96 p.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 200 p.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.
- SOUZA, L. G. *et al.* Os indígenas Xavante no censo demográfico de 2010. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 327-347, 2016. DOI: <http://doi.org/10.20947/S0102-30982016a0025>. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/960>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT. Grupo Corpo, Educação e Cultura – COEDUC. **Saberes indígenas na escola**. Cuiabá: COEDUC, UFMT, 2023. Disponível em: coeducufmt.org. Acesso em: 21 set. 2023.

Contribuições dos autores

O estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla – mestrado acadêmico – desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGedu/Unemat). Todos os autores são membros da equipe de pesquisadores que participaram da coleta de dados, sistematização e redação dos relatórios e produtos.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Executivo para América Latina: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira