UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MICHELE DE ARRUDA VASCONCELOS MOURA

EDUCAÇÃO ESCOLAR PANARÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PESSUATA GUARANTÃ DO NORTE/MT

CÁCERES-MT
2024

MICHELE DE ARRUDA VASCONCELOS MOURA

EDUCAÇÃO ESCOLAR PANARÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PESSUATA GUARANTÃ DO NORTE/MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Alceu Zoia

CÁCERES-MT

2024

© by Michele de Arruda Vasconcelos Moura, 2024.

Moura, Michele de Arruda Vasconcelos.
Educação Escolar Panará: desafios e possibilidades a partir das práticas interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata Guarantã do Norte-MT / Michele de Arruda Vasconcelos Moura. - Cáceres: UNEMAT, 2024.
131f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestrado em Educação/PPGEDU, Cáceres/MT.
Orientador: Alceu Zoia.

1. Educação escolar indígena. 2. Povo Panará. 3. Práticas interculturais. 4. Bilinguismo. I. Zoia, Alceu. II. Título.

UNEMAT / MT - Unidade Padrão CDU 376.74(=1-82)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às 14 horas, realizou-se por meio de videoconferência do Mestrado em Educação/UNEMAT a banca de Apresentação Pública de Dissertação de Mestrado da mestranda Michele de Arruda Vasconcelos Moura intitulada: "Educação Escolar Panará: Desafios e Possibilidades a Partir das Práticas Interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata Guarantã do Norte/MT. A Banca examinadora foi constituída pelo Prol D: Alceu Zoia (Orientador), pela Profa. Dra. Adriana Oliveira de Sales (Avaliadora Externa) e pela Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira (Avaliadora Interna). Após apresentação da discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado: Aprovado, devendo a mestranda proceder às adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinado por mim, Prof. Dr. Alceu Zoia e pelos demais membros da banca examinadora. Observações da Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
ALCEU ZOIA
Data: 11/12/2023 18:13:10-0300
Ver ifique em https:,"Vatidar.iti.gov.br

Prof. Dr. Alceu Zoia Orientador(a)
Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT

Documento assinado digitalmente
ADRIANA OLIVEIRA DE SALES
Data: II/12/2023 18:08:5
Verifique em nttps:b'vat'dar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Adriana Oliveira de Sales Avaliador(a) Externo(a)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof(a). Dr(a). Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira Avaliadora Interna
Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT

Dedico esta dissertação a DEUS, que me proporcionou a realização deste sonho. Agradeço também a toda minha família: minha filha Manuella, meu esposo Tiago, meu pai Aparecido, minha mãe Irene e meu irmão Shilton. E, em especial, à comunidade Panará pelo carinho com que me receberam em suas casas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tantas bênçãos, concedendo-me oportunidades valiosas de viver e tornando-me capaz de caminhar na direção dos projetos por Ele concedidos.

Ao meu esposo Tiago Rodrigues, presença constante e marcante, grande companheiro de vida, lutas e batalhas que durante todo esse trajeto pôde me impulsionar.

À minha filha Manuella, pela paciência e compreensão pelas ausências em alguns momentos de dedicação à pesquisa.

De forma especial, agradeço à minha mãe, Irene, e ao meu pai, Aparecido, incentivadores de vida e ensino. Pessoas a quem devo grande admiração como seres humanos iluminados. São minha base e fortaleza.

Agradeço também ao meu irmão Shilton pelo incentivo na busca da realização dos meus sonhos.

E, às minhas amigas Anézia, Simone e Josiane, que não mediram esforços quando precisei. São grandes amigas e incentivadoras do meu sucesso.

Agradeço às amigas que o mestrado me proporcionou conhecer: Marina, Daiany, Géssica e Zeneide. Meus sinceros agradecimentos pela amizade e paciência de vocês. Uma amizade para toda vida. Dividimos grandes emoções durante esse período e tenho certeza de que cada uma desempenhou seu papel da melhor maneira possível, com o apoio mútuo entre todas.

Ao orientador Alceu Zoia, agradeço por sua sabedoria e inspiração, que permitiram que eu trilhasse o caminho do conhecimento de forma tranquila. Agradeço por compartilhar seus saberes e experiências incomparáveis junto aos povos originários.

Não poderia esquecer de agradecer ao povo Panará, que são os protagonistas deste trabalho. Assim como eu, eles também acreditam no potencial que a Educação Escolar Indígena é capaz de promover na vida de cada povo tradicional. Acredito que este seja apenas o início de inúmeros trabalhos voltados para o povo indígena Panará.

Agradeço ao cacique geral Pariko Panará, ao cacique da aldeia Sõkârãsã Possua Panará, ao vice-cacique Kupere Panará e a toda comunidade indígena que contribuíram voluntariamente para esta pesquisa, promovendo trocas de experiências e aprendizado. Agradeço também aos professores Soti-i Panará, Kabakra Panará, Kiapokji Panará, Tumasyri Panará e Tukiaka Panará, assim como ao coordenador pedagógico Tepuin Mekraknoti da escola do local da pesquisa. Por fim, agradeço a todos os participantes e colaboradores diretos ou indiretos que fortaleceram esta pesquisa.

No território indígena,
O silêncio é sabedoria milenar,
Aprendemos com os mais velhos
A ouvir, mais que falar.

No silêncio da minha flecha,
Resisti, não fui vencido,
Fiz do silêncio a minha arma
Pra lutar contra o inimigo.

Silenciar é preciso,
Para ouvir com o coração,
A voz...

Márcia Wayna Kambeba

RESUMO

A pesquisa intitulada “Educação Escolar Panará: desafios e possibilidades a partir das práticas interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata - Guarantã do Norte/MT”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), tem como objetivo compreender como ocorrem as práticas interculturais na EMI Pessuata no município de Guarantã do Norte (MT), em todos os níveis de ensino da educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental I e, fundamental II e também ensino médio), especialmente a etnia Panará. Delineamos um conjunto de objetivos que auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa, como: investigar as características da educação escolar Panará; analisar a formação dos profissionais da EEI *lócus* da pesquisa; compreender a relação entre as práticas interculturais pautadas no bilinguismo que buscam aproveitar os conhecimentos indígenas em sala de aula. Diante dos estudos realizados para compreender a Educação Escolar Panará e as legislações que contribuíram para as práticas interculturais na EMI Pessuata, os objetivos propostos foram analisados por meio de uma metodologia qualitativa. Foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo, incluindo observação etnográfica das aulas e, entrevistas individualizadas e coletivas com professores, coordenador pedagógico e anciões da comunidade. Para relacionar a discussão da pesquisa, foram abordados autores como Maturana e Varela, Mantoan, Funari e Piñón, a fim de repensar a organização do espaço escolar com um caráter intercultural efetivo para os estudantes indígenas. Também foram utilizados referenciais epistemológicos da educação intercultural e dialógica de Grupioni, Fleuri e Freire, Zoia e Ferreira, entre outros autores, para refletir sobre práticas educacionais que consideram a cultura indígena entrelaçada com os movimentos da sociedade em que estão inseridos, buscando promover um ensino que respeite as diversidades e utilize essas diferenças para uma educação escolar verdadeiramente intercultural e bilíngue. Como resultado da pesquisa entendemos que os povos indígenas reconhecem o papel e o poder da educação escolar dentro e fora da comunidade, defendendo um ensino que não apenas forme os educandos, mas também se preocupe com a formação cultural e política. É essencial compreender as relações interculturais, especialmente em uma sociedade multicultural, pois não se busca apagar uma ou outra cultura, mas estabelecer um diálogo constante entre ambas por meio da escolarização. É importante que a educação escolar seja planejada e organizada pelos próprios indígenas, garantindo suas especificidades e identidade.

Palavras-Chave: Educação escolar indígena. Povo Panará. Práticas interculturais. Bilinguismo.

ABSTRACT

The research entitled “Panará School Education: challenges and possibilities based on intercultural practices at the Pessuata Indigenous Municipal School - Guarantã do Norte/MT”, developed in the Postgraduate Course in Education at the State University of Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), has The objective is to understand how intercultural practices occur at EMI Pessuata in the municipality of Guarantã do Norte (MT) at all levels of basic education (preschool, early years of elementary school I and elementary school II and even high school), especially Panará ethnic group. We outlined a set of objectives that helped in the development of this research, such as: investigating the characteristics of Panará school education; analyze the training of EEI professionals, the locus of research; understand the relationship between intercultural practices based on bilingualism that seek to take advantage of indigenous knowledge in the classroom. Given the studies carried out to understand Panará School Education and the legislation that contributed to intercultural practices at EMI Pessuata, the proposed objectives were analyzed using a qualitative methodology. Bibliographic and field research procedures were used, including ethnographic observation of classes and individual and collective interviews with teachers, pedagogical coordinator and community elders. To relate the research discussion, authors such as Maturana and Varela, Mantoan, Funari and Piñón were approached, in order to rethink the organization of school space with an effective intercultural character for indigenous students. Epistemological references from intercultural and dialogic education by Grupioni, Fleuri and Freire, Zoia and Ferreira, among other authors, were also used to reflect on educational practices that consider indigenous culture intertwined with the movements of the society in which they are inserted, seeking to promote teaching that respects diversity and uses these differences for a truly intercultural and bilingual school education. We came to the conclusion that indigenous peoples recognize the role and power of school education within and outside the community, defending an education that not only trains students, but is also concerned with cultural and political formation. It is essential to understand intercultural relations, especially in a multicultural society, as the aim is not to erase one or another culture, but to establish a constant dialogue between them through schooling. It is important that school education is planned and organized by the indigenous people themselves, guaranteeing their specificities and identity.

Keywords: Indigenous school education. Panará people. Intercultural practices. Bilingualism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIEMT - Coordenação de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação

CEI/MT - Conselho de Educação Indígena

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FEPOIMT - Federação dos Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

ISA - Instituto Socioambiental

LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROESI - Programa de Educação Superior Indígena

RCNEIs - Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas

SECADI- Secretaria de Educação Continuada

SEDUC - Secretaria de Educação de Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Aldeia Sõkârãsã.....36
Fotografia 2 - Terra Indígena Panará.....51
Fotografia 3 - Roça Panará.....58
Fotografia 4 - Escola Municipal Indígena Pessuata no ano de 2019.....78
Fotografia 5 - Escola Municipal Indígena no ano de 2021.....81
Fotografia 6 - Representação da Educação Indígena.....83
Fotografia 7 - Representação da Educação Escolar Indígena.....84
Fotografia 8 - Estudantes da educação infantil durante realização de atividades.....86
Fotografia 9 - Vogais e alfabeto (representação da língua portuguesa).....87
Fotografia 10 - Estudantes da educação infantil durante atividade intercultural.....89
Fotografia 11 - Estudantes do 1º - 3º ano realizando atividades.....91
Fotografia 12 - Estudantes do 1º - 3º ano em atividade prática.....92
Fotografia 13 - Calendário Panará.....94
Fotografia 14 – Estudantes em aula prática no plantio de mandioca.....97
Fotografia 15 – Plantio de mandioca com estudantes.....98
Fotografia 16 - Estudantes do ensino médio.....100
Fotografia 17 - I Semana dos Jogos Tradicionais Panará.....101
Fotografia 18 - Estudantes realizando apresentação cultural.....112
Fotografia 19 – Oficina de confecção de materiais didáticos específicos.....114
Fotografia 20 – Pinturas corporais.....115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....16

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....26

2.1 Do encontro a pesquisa.....26
2.2 Abordagem da pesquisa.....34
2.3 Problematização.....35
2.4 Objetivos.....35
2.5 Colaboradores da pesquisa.....36
2.6 Procedimentos Metodológicos.....39
2.6.1 Coleta de dados.....43

3 PANARÁ: CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE (RE)EXISTÊNCIA.....46

3.1 Quem são os Panará.....47
3.2 Organização social.....53
3.3 Cultura, rituais e festas.....54
3.4 Atividades produtivas.....55

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS NA (RE)CONQUISTA DO ENSINO.....59

4.1 Educação escolar indígena: uma análise histórica sobre os povos originários no Brasil.....60
4.2 A relevância da educação escolar indígena na educação básica.....65
4.3 Interculturalidade: conceitos e princípios.....71

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR PANARÁ E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....77

5.1 A Escola Indígena Pessuata enquanto lócus da educação específica, diferenciada e intercultural.....77
5.1.1 Escolarização na educação infantil.....85

5.1.2 Ensino fundamental.....90
5.1.3 Ensino médio.....99
5.2 Formação dos *howkjate* – professores Panará.....103
5.3 Práticas interculturais.....108
5.4 Bilinguismo e a escola indígena.....118
5.5 Currículo como processo de construção cultural.....119

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....123

REFERÊNCIAS.....126

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL I E II E ENSINO MÉDIO.....130

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....132

1 INTRODUÇÃO

Em consonância com o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGEDU/UNEMAT, na linha de pesquisa Educação e Diversidade, foi possível desenvolver esta pesquisa, enfatizando os principais conceitos sobre Educação Escolar Indígena (EEI), etnia, bilinguismo, aprendizagem significativa, práticas interculturais, entre outros constructos teóricos que possibilitaram compreender como ocorrem as práticas interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata, no município de Guarantã do Norte (MT), dentro de todos os níveis de ensino da educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental I, fundamental II e também ensino médio), especificamente no município de Guarantã do Norte-MT, em especial a etnia Panará, pois trata-se de turmas multisseriadas[1].

Pudemos compreender a necessidade dessa relação entre as práticas interculturais, considerando que tenhamos a comunicação entre várias pessoas, culturas e identidades diversas, desenvolvemos diferentes diálogos que pretendemos demonstrar como e de que forma ocorrem essas práticas acima citadas. Uma das características sobre interculturalidade é a relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11) a interculturalidade é:

> Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
> Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
> Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
> Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tente criar modos de responsabilidade e solidariedade (Walsh, 2001, p.10-11).

As salas de aula constituem-se em espaços para que os significados possam ser negociados, contestados e (re)construídos pelos estudantes em suas práticas interculturais. Desde os primeiros anos de escolarização, os estudantes devem ser orientados a identificar as raízes culturais de suas famílias, do próprio contexto de vida e/ou comunidades, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo.

[1] As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente, realizando atendimento a alunos com idades e níveis de conhecimentos diferentes.

É perceptível o aumento das reflexões sobre interculturalidade, diversidade étnica e pluralidade dos fenômenos sociais, principalmente, nos meios acadêmicos. Nesse contexto, a temática indígena tem se destacado por se constituir como um espaço de discussão para o qual convergem diferentes interesses e perspectivas: políticas, econômicas, culturais e educacionais, fazendo com que os povos indígenas possam buscar, a partir da educação escolar, uma forma de (re)conquistar seus direitos e principalmente sua identidade cultural[2].

Nessa pesquisa, analisamos de que forma ocorrem as práticas interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata, a partir de observação de campo e entrevistas. Delineamos assim, um conjunto de questões que auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa para: investigar as características da educação escolar Panará; analisar a formação dos profissionais da EEI *lócus* da pesquisa; compreender a relação entre as práticas interculturais pautadas no bilinguismo que buscam aproveitar os conhecimentos indígenas em sala de aula.

A necessidade de compreender essa educação escolar se deu em virtude de uma aproximação que tivemos (meu esposo e eu), juntamente com esse povo, desde o ano de 2019, quando iniciei uma nova e magnífica experiência de lecionar em comunidade indígena. Desde então, ouso em dizer que nossa relação é baseada em longos diálogos e trocas de experiências, pois, ensino aprendendo e aprendo ensinando. O aprendizado dentro da aldeia se baseia na troca de saberes, sem sobrepor nenhum saber, mas agregando novos conhecimentos.

As razões que levaram à escolha dessa temática são várias, destacando-se, no entanto, a experiência vivenciada no contexto da educação escolar indígena como professora na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso no município de Guarantã do Norte (MT), especificamente, na comunidade indígena Sõkârãsã - lócus desta pesquisa, pois, fizeram emergir em mim a necessidade de refletir sobre como as práticas interculturais estão sendo trabalhadas e se existem políticas públicas voltadas a essa situação. Destaca-se, ainda, a necessidade de identificar e compreender essas ações, a partir do ideário de que a educação é a base fundamental para o processo de luta e reconquista identitária dos grupos indígenas.

Foi durante os anos de 2019-2021 em que tive o privilégio e a oportunidade de lecionar nessa comunidade. Vale ressaltar que se tratava de turmas multisseriadas. Durante esse período, surgiram vários questionamentos que indiretamente levaram-me para o caminho dessa pesquisa científica. A inquietação tomava conta sempre que as dificuldades de aprendizagem surgiam entre os educandos.

[2] A identidade cultural é um conjunto de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se reconheça enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros.

Os principais questionamentos foram: Qual motivo de tanta dificuldade no aprendizado? Por que tamanho distanciamento entre os conteúdos e sua realidade? Não existe material didático específico? Planejamento é realizado em outro ambiente completamente diferente e ainda sem a presença dos envolvidos? Quais são as perspectivas dos estudantes? Seus direitos estão sendo de fato respeitados? De que forma está sendo trabalhada a interculturalidade? E a elaboração do currículo, como ela acontece e com qual frequência? Qual a relação entre as práticas interculturais? Como vem sendo discutida a questão do bilinguismo? Qual a formação acadêmica dos docentes?

Diante disso, a questão de pesquisa que nos propusemos a estudar questiona de que forma ocorrem as práticas interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata/Panará no município de Guarantã do Norte (MT), dentro de todos os níveis de ensino da educação básica, preservando suas tradições e língua materna indígena. Essa indagação emergiu a necessidade de se pensar uma EEI voltada e específica aos anseios dos Panará.

Esse estudo partiu da premissa de que o processo educacional nas escolas indígenas merece destaque diante das duas posições em relação ao uso das línguas, tanto indígena, quanto portuguesa, conforme apontam Grizzi e Silva (1981, p. 20):

> uma defende a alfabetização em língua indígena, argumentando logicamente em favor da maior facilidade de aprendizado num idioma já conhecido – a língua mãe – e em favor da capacidade de perpetuação da língua indígena através da escrita (a alfabetização como recurso de preservação da língua indígena). A outra defende a alfabetização em português, apoiando-se nos argumentos fornecidos pelos índios, ou seja, a inutilidade da escrita na língua indígena no seio das próprias sociedades indígenas, baseadas na oralidade, bem como a premência do domínio da escrita em português como arma de defesa dos índios na situação de contato com os brancos (Grizzi; Silva, 1981, p. 20).

Entretanto, a educação bilíngue, se não for aplicada de forma adequada, resultará improdutiva, uma vez que, de um lado, existem problemas decorrentes da escassez de pesquisa científica sobre a língua materna indígena e, de outro, em relação ao ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas. Não há licenciaturas que se mostrem preocupadas na formação de professores de língua portuguesa como segunda língua para indígenas, há a dificuldade de um ensino que contemple concepções do português específico para essas populações.

Conforme relatado em uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa, um ancião que vivenciou as tentativas de contato entre os Panará com os não indígenas, destaca a importância em manter a relação entre as duas línguas, pois, para ele, é de grande importância

manter sua cultura através do uso da língua materna, como também se relacionar com os não indígenas através da língua portuguesa, Pâtikâ Panará[3] diz:

> **[...] é importante o conhecimento de outra língua, mas também em manter a cultura da nossa língua. Porque não podemos ficar sem uma das línguas, precisamos nos comunicar, não podemos ficar sem comunicação. Igual agora, o que está acontecendo, quem está lutando por nós? São indígenas que já estão capacitados para lutar pelos nossos direitos, não podemos ficar dependente só dos não indígenas. Por isso a educação escolar indígena é muito importante para nós. Precisamos saber as duas línguas: Língua Materna e Língua Portuguesa (PÂTIKÂ, entrevista em junho de 2023).**

A partir da visão que Pâtikâ tem em relação à língua materna indígena com a língua portuguesa, mais uma vez se mostra necessária esta pesquisa não apenas aos estudantes de hoje, mas pensando nos estudantes do futuro, pois o contato já ocorreu há algum tempo, agora cabe a responsabilidade em desenvolver estratégias para se manter uma relação de respeito e igualdade com a sociedade envolvente.

Após 500 anos do contato com o não indígena, depois de muita mobilização e lutas, os grupos indígenas organizados conseguiram incluir no texto da Carta Magna de 1988, os seguintes artigos e incisos relativos a sua educação escolar:

> Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
> 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
> Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 2001, p. 207).

Esses dispositivos constitucionais marcam a história da Educação Escolar Indígena e visam ocupar o lugar da educação integracionista, realizada até então. Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre educação que seja específica, diferenciada, intercultural e bilingue, respeitando as subjetividades de cada povo.

Em 1996, a Lei 9.394/96 – LDB reafirma a Educação Escolar Indígena, tratando nas disposições gerais, no Art. 78 e 79 destacados a seguir:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de

[3] Conforme autorizado em documentos encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelos entrevistados, eles optaram por utilizar seus próprios nomes, como forma de preservar sua fala, e seus conhecimentos.

> ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (Brasil, 2006, p.41).

No Art. 78, como pode ser observado, o ensino visa agora resgatar o que foi perdido com a educação integracionista e garantir ao indígena o direito de permanecer na sua identidade étnica, conhecer outras culturas, sem precisar incorporá-las. No Art. 79, a LDB abre espaço para os próprios indígenas fazerem parte do processo de elaboração dos projetos educacionais.

Buscamos a partir das concepções da EEI e da ampliação do entendimento de tais preceitos, abranger essa educação sob a perspectiva em que se respeite as diferenças socioculturais e os seus desdobramentos, em especial, na Escola Municipal Indígena Pessuata no município de Guarantã do Norte (MT), com os discentes da etnia Panará.

Assim, como acontece nas escolas urbanas, as escolas indígenas também necessitam realizar o processo de adaptação do projeto Político Pedagógico (PPP), com a frequência necessária, para que se possa desenvolver um trabalho de excelência com os estudantes indígenas, visando priorizar individualmente cada etnia, aldeia e até mesmo as diferentes realidades entre essas escolas. Vale ressaltar que o mesmo documento pode ou não atender as especificidades de cada escola, tornando o ensino-aprendizagem cada vez mais enfraquecido e ocasionando muitas vezes a evasão desses estudantes.

Agrega-se a isso, o fato de haver uma quantidade considerada pequena ou insuficiente de estudos científicos sobre o tema da Educação Escolar Indígena. Não menos importante, tem-se também o fato de que essa educação já se apresenta como uma realidade inexorável ao cotidiano da educação do país, o que faz com que a temática sobre o papel institucional da escola, seus limites e possibilidades dependa de pesquisas e práticas implementadas que busquem transpor as diferenças existentes por meio de políticas claras, consistentes e em diálogo com os movimentos indígenas.

Outro aspecto que reforça a importância da pesquisa realizada refere-se à possibilidade de desenvolver um trabalho que, para além dos ditames dos documentos oficiais e das propostas pedagógicas que tenham respaldo nas leis educacionais vigentes, fosse possível identificar e/ou indicar práticas que estabeleçam um efetivo diálogo com a realidade escolar analisada.

Nesse sentido, vale ressaltar, que a EEI deve ser capaz de inserir o indivíduo (estudante) no convívio social de seu grupo, garantindo a ele ferramentas que permitam a construção de conhecimentos essenciais para uma vivência no coletivo, respeitando sua individualidade e diversidade, afim de promover uma educação intercultural.

Importante destacar que o estado de Mato Grosso conta com um grande índice de povos indígenas vivendo dentro do seu espaço geográfico, o que, somado aos fatores já apontados, justifica a importância da realização desta pesquisa, uma vez que a demanda de escolas em aldeias indígenas e a crescente inserção desses estudantes nas escolas regulares urgem de maiores reflexões quanto ao papel da EEI na perspectiva de cada sociedade. Assim, espera-se que pesquisas como essa, apontem para novas estratégias que assegurem essa educação escolar aos estudantes indígenas e o direito a uma educação específica, diferenciada e bilíngue em todos os níveis da educação.

Para os colaboradores da pesquisa, acredita-se que tenha acarretado em possíveis benefícios, que advém da colaboração e da experiência na participação e realização durante o desenvolvimento de toda pesquisa, na qual buscamos realizar trocas de saberes e/ou conhecimentos outros quanto à temática em foco, bem como, a busca por melhorias em suas próprias práticas docentes, trazendo então, benefícios aos docentes e discentes.

Nessa perspectiva, fundamentamos os estudos com o intuito de verificar, de compreender o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), no que tange à questão trazida, bem como, sua atualização e à crítica que tem se debruçado sobre a temática, tais como: Maturana e Varela (1995, 2002), Mantoan (2006) e Funari e Piñón (2011) para (re)pensar a organização do espaço escolar com efetivo caráter intercultural para o estudante indígena.

Por fim, e não menos importante, buscamos refletir, a partir de os referenciais epistemológicos da educação intercultural e dialógica de Grupioni, Freire, Melià, Mandulão, Zoia e Ferreira, dentre outros autores, que consideram a cultura indígena de forma entrelaçada com os movimentos da sociedade em que se encontram inseridos, buscando, mediante a dialogicidade freireana, promover o encontro intercultural que respeite a diversidade e se utilize dessas diferenças para um ensino mais significativo, no qual a transformação produzida leve à construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

Para tanto, os aportes teóricos e normativos que possibilitaram verificar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que, além de respeitar a diversidade, mostre-se significativo na medida em que, adote práticas metodológicas que valorizem os

conhecimentos socioculturais dos estudantes indígenas a partir da investigação feita no contexto mencionado. Para tanto, importantes foram as contribuições sobre as estratégias bilíngues de educação como acesso entre a cultura indígena e a sociedade envolvida.

Assim, a Constituição Federal de 1988, também se mostra essencial, pois trouxe, em seu artigo 205, o preceito de que a educação é "[...] direito de todos", de forma que, ao abordar a educação inclusiva, temos os grupos de indígenas legalmente introduzidos, isso porque o mesmo texto de lei ainda dispõe, em seu artigo 231, que: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Brasil, 1988). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, também garantiu e reforçou o direito a uma educação inclusiva ao indígena (Brasil, 1996, artigos 78 e 79).

Para a realização dessa pesquisa, fizemos a utilização da metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa bibliográfica (que teve início no primeiro semestre de 2022) e de campo (com início no primeiro semestre de 2023). Para a pesquisa de campo utilizamos como instrumento metodológico principal a observação de caráter etnográfico das aulas na educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Como estratégia complementar, realizamos entrevistas semiestruturadas com diversos membros da comunidade.

Participaram dessa investigação, docentes, agentes educacionais, os discentes da EMI Pessuata e demais membros da comunidade indígena em questão. Como suporte à coleta de dados, se fez necessário a construção de um diário de campo, para que pudéssemos registrar todos os momentos julgados importantes para a descrição/conclusão da pesquisa. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico sobre os temas em destaque, com atenção à diversidade na perspectiva da educação escolar indígena.

Como estratégias para conseguirmos atingir nossos objetivos, realizamos entrevistas semiestruturadas, de forma bastante tranquila, fazendo com que os participantes da pesquisa se sentissem o mais à vontade possível, pois, nos atentamos a todo momento pelo bem-estar dos colaboradores. Ou seja, nosso objetivo foi de coletar ao máximo de informações possíveis, porém respeitando seu tempo e espaço. Vale ressaltar que, a pesquisa teve sua aprovação no comitê de ética sob o número de parecer 6.042.652, e ainda autorização da FUNAI, bem como, para uso de imagens e voz dos participantes.

Destacamos como colaboradores dessa pesquisa, o povo indígena Panará (professores, coordenador pedagógico, estudantes e seus responsáveis e alguns sabedores do conhecimento[4]). A Etnia está localizada ao Norte do estado de Mato Grosso, divisa com o Sul do estado do Pará, especificamente no município de Guarantã do Norte-MT divisa com o município de Altamira-PA. Sua população hoje, conta com aproximadamente 700 habitantes, todos falantes da língua indígena materna pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, divididos entre 07 (sete) aldeias, nesse mesmo município. Durante a escolha dos colaboradores, levou-se em conta toda a trajetória desse povo valente em seu recomeço pela luta por seus direitos.

Durante a abertura da BR 163 que liga Cuiabá/MT – Santarém/PA, essa etnia por pouco não teve todos os seus habitantes dizimados por conta das graves doenças, viroses e surtos, a partir do contato forçado e violento com os não indígenas o que levou à morte de grande parte de sua população.

Após algum tempo, depois de muitas perdas de parte do seu povo, foram "transferidos" para o Xingu, onde viveram por alguns anos em um sistema de mudanças para diversas aldeias, a fim de se "adaptarem" em um novo ambiente, porém sem sucesso algum. Sua luta só estaria começando em busca do retorno para seu território. Foram necessários alguns anos para que o estado brasileiro reconhecesse o seu território. Como fim para o impasse, ficou acordado entre o governo e os Panará o retorno a sua terra originária. No ano de 2022 ocorreu uma celebração em homenagem aos 25 anos de retorno dos Panará ao seu território de origem.

Em relação a situação sociolinguística, todos os Panará são falantes de sua língua materna e tem a língua portuguesa como segunda língua. Na maioria são os homens fluentes na língua portuguesa. As mulheres conseguem realizar a compreensão, mas há um certo bloqueio ou receio em oralizar o português junto à comunidade, no entanto, quando estão somente entre mulheres, conseguem arriscar algumas palavras e/ou frases.

Espera-se que este estudo possa trazer contribuições importantes para a Escola Municipal Indígena Pessuata e para os profissionais da educação. A partir dos relatos realizados com os entrevistados, espera-se contribuir para novos direcionamentos e novas propostas de melhoria para essa educação, auxiliando os profissionais que já estão atuando e aqueles que ainda atuarão, possibilitando uma reflexão sobre as políticas educacionais direcionadas à EEI, quanto à aprendizagem e saberes.

[4] Termo utilizado para os anciões que habitam comunidades indígenas. Pois, acreditam que seu conhecimento deva ser repassado aos mais jovens.

Por sua vez, a Educação Escolar Indígena, também conhecida como Educação Escolar Diferenciada, segundo Gersem Baniwa dos Santos (2006, p.129):

> [...] diz respeito aos processos de transmissão e produção de conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (Santos, 2006, p. 129).

É por meio dessa Educação Escolar Indígena que os povos originários do Brasil mantém sua alteridade sociocultural e, ao mesmo tempo, aprendem o que é a cultura da sociedade envolvida, sendo, por isso, intercultural, já que não se apaga uma ou outra cultura, mas se tenta estabelecer um diálogo entre elas.

A seguir, apresentamos de que maneira organizamos as seções para que pudéssemos de forma objetiva, contemplar toda a pesquisa. Partimos então para a Seção II, que trata dos caminhos metodológicos pelos quais traçamos metodologias, problematização, objetivos, colaboradores e os procedimentos de coleta. Durante a Seção III, relatamos sobre o contexto histórico do processo de (re)existência desse povo, como também sua organização social, cultural, e atividades produtivas em prol de sua subsistência. Já na Seção IV, destacamos a respeito da Educação Escola Indígena e seus desafios na (re)conquista do ensino a partir de uma análise histórica sobre a educação escolar dos povos originários no Brasil, como também sua relevância, e ainda, de que forma a interculturalidade vem ganhando espaço nessa perspectiva.

Seguimos pela Seção V, onde abordaremos especificamente sobre a educação escolar Panará e todo seu processo de escolarização. Sendo a escola indígena Pessuata, enquanto lócus da educação específica, diferenciada e intercultural. Diferenciada e intercultural que, no seu desenvolvimento, vai evidenciar de que forma acontece essa educação escolar, qual a formação desses profissionais que estão atuando nessa escola, e ainda quais são as práticas interculturais desenvolvidas a fim de relacioná-las, não deixando de lado sua cultura. Consequentemente, de que maneira é trabalhado o bilinguismo, considerando que existe estudantes de diversas etnias, até mesmo professores de outra etnia ministrando aulas. Abordaremos a questão do currículo, como, por quem e de que forma é elaborado. Na sequência, apresentamos as considerações finais, a partir do desenvolvimento de toda pesquisa, como também a apresentação dos apêndices que se fizeram necessários.

Para compreender a concepção de educação escolar e o processo educativo do povo Panará, bem como o pensamento dos participantes dessa pesquisa, se fez necessário investigar

o seu modo de vida e como eles se relacionam com os demais integrantes da comunidade envolvida, a fim de percebê-los de modo mais amplo e não olhar apenas aquele processo que ocorre no âmbito escolar. Entendemos que este seja um tema atual e significativo, uma vez que o trabalho se realiza num momento de grandes transformações no processo educacional dos povos indígenas, possibilitando na luta pelas melhorias na educação escolar indígena.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para investigar a realidade educacional dos Panará, especificamente na aldeia Sõkârãsã, localizada no município de Guarantã do Norte, Mato Grosso. E o movimento que faço é complexo para dizer dos caminhos por onde percorro, e assim o trago não apenas sobre a chegada na aldeia, mas a chegada no mestrado, os diálogos constituídos nesse caminho que não simples, que se faz em complexidade de experimentar, o novo e o diferente em aprendizagem constante.

Entre os instrumentos metodológicos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade indígena, com intuito de compreender suas percepções e experiências em relação ao acesso à educação básica. Permitindo a coleta de dados detalhados sobre as barreiras enfrentadas pelos povos originários no exercício de seu direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Além disso, a análise das entrevistas possibilitou a identificação de possíveis lacunas e desafios no atual sistema educacional brasileiro, bem como a proposição de estratégias e políticas públicas que possam contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para os povos indígenas.

2.1 Do encontro a pesquisa

O encontro foi sendo realizado aos poucos e em diferentes momentos, o primeiro, a chegada no estado de Mato Grosso. O segundo a chegada na aldeia, minhas vistas e meu corpo recebiam outras imagens, outras gentes, outras formas de ver o mundo. Depois na aldeia conheço a escola lugar que será meu lócus de atuação, então me fiz professora, no centro da aldeia, em muitos espaços e me perguntei várias vezes: Como alfabetizar os Panará? Aprendendo a língua Panará. Compreendi que alfabetização se dá na própria língua e assim o desafio estava posto. Nessa turbulência de complexidades adentrei o mestrado e este foi o terceiro encontro, e neste muitos se fizeram presentes para pensar não apenas o caminho, mas também o objeto de estudo proposto. Então nesse caminho escrevi e recebi cartas. É nesse constructo que entro na abordagem da pesquisa, na organização, apresentando o lócus da pesquisa, a problematização, os objetivos, os colaboradores e os procedimentos metodológicos.

Recém-chegada ao estado de Mato Grosso, depois de percorrer uma distância de 1.700 km, vivenciei uma experiência totalmente diferente. Sou natural de Dourados, Mato Grosso do Sul, lugar onde nasci, cresci e conclui minha graduação em pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). A notícia de que eu iria lecionar em uma escola indígena,

ao norte do estado do Mato Grosso, renderam-me várias críticas negativas. Mas nada me desmotivou, pois, gosto de novos desafios. Pude vivenciar uma das experiências mais bonitas e enriquecedoras. O que me realizou como pessoa humana e alterou o modo como enxergo a realidade que me cerca.

Meu primeiro contato, como professora na aldeia, ocorreu durante o mês de abril de 2019, quando depois de horas de viagem de ônibus, na companhia do meu esposo e também de outras famílias, chegamos em terras indígenas. Foi uma vigem peculiar, levávamos conosco nossa mudança que se resumia em um colchão, barraca, botijão de gás, alimentação, objetos de necessidades básicas, alguns utensílios, livros, materiais didáticos e uma ansiedade muito grande, estávamos indo para um lugar totalmente desconhecido, um lugar ao qual não éramos capazes de idealizar suas particularidades, seria o primeiro contato com os povos originários.

O trajeto foi finalizado de barco. Durante o período de chuvas, geralmente as estradas ficam com as pontes impossibilitadas e o rio Iriri se torna a única opção. Seguimos, a embarcação estava completamente lotada de pessoas (adultos e crianças), alimentos e ainda a nossa mudança. Como toda aventura, precisa ter um pouco emoção, lembrando que antes nunca havia andado de barco e o medo tomava conta. Não demorou muito, o motor do barco simplesmente parou de funcionar! Em meio ao rio, avistava, às margens de rio um lindo e enorme jacaré que tudo observava atentamente. Naquele momento, já não era capaz de controlar nem mesmo a minha própria respiração.

Entretanto, o barqueiro - pessoa que pilotava o barco, tinha muita experiência fez com que o barco voltasse a funcionar e seguíssemos viagem. Com paisagens deslumbrantes, lugares onde eu jamais imaginei estar, um impressionante silêncio tomava conta daquela viagem de barco. Lembro-me que um dos indígenas que ali estava, várias vezes perguntou se estávamos bem. Com um sorriso no rosto e ao mesmo tempo com o semblante de medo por estar dentro daquele barco, respondia que sim.

Ao avistar um barranco com muitas crianças e vários adultos, perguntei se finalmente havíamos chegado na aldeia, disseram que sim. Ao nos aproximarmos das margens do rio, logo retirei-me de dentro do barco, agradecendo pela viagem antes mesmo do motor ser desligado. Entre as pessoas que nos esperavam ansiosamente, tanto quanto nós, estava o cacique que imediatamente se apresentou e disse que não precisaríamos retirar nada de dentro do barco, que já tinha algumas pessoas responsáveis para realizar essa tarefa. Adentramos em uma camionete e seguimos até a nossa nova residência, que a partir daquele momento, por um bom período, seria o nosso novo lar.

Chegamos na casa de cultura feita de taquara, chão batido e coberta por folhas de inajá, uma espécie de palmeira, a sensação era de uma enorme mistura de emoções, já que havíamos deixado nossa filha de apenas três anos de idade com meus pais na cidade de Guarantã do Norte-MT, cerca de 200 km de distante da aldeia. Não havia energia elétrica, meio de comunicação rápido, a única comunicação que havia era via rádio entre as aldeias, sendo que a aldeia central Nasêpotiti, que era a maior em número de habitantes, possuía internet, ela era quem distribuía os mais diversos recados. Fato esse que dificultava nossa permanência naquele local. Após tomarmos banho de rio, único recurso que existia naquele momento, ou seja, banheiro era natural, tomar banho, lavar louças e roupas, essas tarefas eram todas realizadas às margens do rio Iriri que saciava a sede dos habitantes daquele lugar. Tudo muito novo e estranho ao mesmo tempo. Logo nos chamaram até ao centro da aldeia, uma casa chamada de "casa do homem"[5], somente os homens tem permissão para adentrar aquele lugar, quando convidadas as mulheres podem frequentar.

O cacique realizou um pronunciamento na sua língua materna, naquela ocasião, não compreendia absolutamente nada, ele nos apresentou a toda comunidade para toda comunidade, dizendo que a partir daquele momento, pela primeira vez, uma pessoa não indígena e ainda sendo uma mulher estava ali se comprometendo em trabalhar como professora interina do estado de Mato Grosso, em turmas do ensino médio, com diversas disciplinas.

Ao ser convidada para adentrar nessa casa, logo fui batizada com o nome Passora. Nome esse que até hoje orgulhosamente me apresento nas diversas comunidades indígenas. O significado desse nome, tinha uma relação com pé, acredito que tenham escolhido esse nome por ser a primeira pessoa não indígena, a aceitar colocar os pés, no chão da aldeia mesmo em meio a tantas dificuldades de acesso, saneamento básico, entre tantos outros obstáculos, lá estava afirmando esse compromisso.

Assim que cheguei na aldeia, depois de já estar inserida conheci a escola, na qual essa passa a ser lócus dessa pesquisa. A Escola Municipal Indígena Pessuata (EMI), uma construção em madeira e coberta de palha e chão batido era a primeira escola construída naquela aldeia. Sua estrutura estava bastante comprometida, tanto que logo foi realizada uma solicitação para a edificação de uma nova escola. A prefeitura municipal de Guarantã do Norte-MT, sendo a principal mantenedora em relação da educação escolar do povo Panará, se dispôs a iniciar a

[5] Construção localizada ao centro da aldeia, que mesmo apresentando esta nomenclatura, as mulheres quando convidadas pela liderança, podem adentrar nesse ambiente, para as reuniões, tomadas de decisões, entre outros eventos.

construção dessa nova escola, agora com salas de aula, cozinha, refeitório, banheiros e até sala para os professores. Porém, em um determinado dia no mês de setembro daquele mesmo ano de 2019, ocorreu um incêndio, que além de atingir algumas casas, o posto de saúde, também acabou atingindo a escola, que ficou completamente destruída, tendo as aulas suspensas por um pequeno período.

Logo iniciamos as aulas no centro da aldeia, na casa dos homens. Durantes as aulas, comecei a me indagar sobre muitas e diversas dificuldades entre os estudantes, fazendo com que sentisse a necessidade de rever minhas metodologias, planejamento escolar e principalmente a forma de mediar os conhecimentos. Não recebi nenhuma formação específica para trabalhar na modalidade da EEI, nem mesmo materiais pedagógicos, tão pouco alguma apostila. Com apenas giz nas mãos, precisava alfabetizar aqueles que estavam matriculados no ensino médio, mas que eram apenas copistas. Alguns apresentavam dificuldades até mesmo para escrever seu próprio nome. Como trabalhar conteúdos destinados para aquelas turmas? Como acompanhar as habilidades e competências que pelo sistema eram exigidas?

Foram inúmeros os questionamentos, e a partir desses é que busquei aprofundar-me na educação escolar indígena, buscando soluções para trabalhar com esses estudantes que já faziam alguns anos que haviam concluído o ensino fundamental e por falta de professores estavam sem aulas.

Por várias vezes me senti completamente frustrada por não conseguir atingir o objetivo de alfabetizá-los. A angústia cada vez mais tomava conta de mim. A partir de algumas leituras e vídeo/aulas, nos momentos que estava na cidade, comecei a entender que não fazia sentido levar apenas o meu conhecimento de fora da aldeia e mediar para eles. Mas, o que realmente era necessário para o seu aprendizado, tinha como princípio trazer a sua realidade, suas práticas culturais, seu dia-a-dia e aproximá-los dos conteúdos de forma a não ferir sua cultura e identidade, mas sim fazendo com que cada um pudesse ter uma melhor compreensão do que estava sendo transmitido dentro e fora da sala de aula.

Passamos a realizar mais aulas fora da sala. Após essa nova prática, os resultados começaram a surgir significativamente, apesar de que no início existia um certo bloqueio entre os estudantes em realizar aulas fora do ambiente escolar. O próprio sistema educacional acaba que muitas vezes aprisionando-nos como se a aula acontecesse apenas dentro de quatro paredes, onde a figura do professor seja uma representação de superioridade aos educandos.

Outro ponto relevante que percebi durante a minha estada na aldeia foi a forma diferenciada como homens e mulheres usam a língua portuguesa. Considerando que

praticamente todos a compreendem, apenas os homens se comunicam de forma espontânea. No entanto, como havia estudantes tanto do sexo masculino quanto do feminino na sala de aula, o fato das mulheres não sentirem segurança em pronunciar a língua portuguesa, mesmo realizando uma boa compreensão da mesma, tornava nossa relação um pouco dificultosa. Ao serem questionadas, diziam ter vergonha de pronunciar uma segunda língua, pelo fato da pronuncia ter uma certa diferença entre os falantes da língua portuguesa. Então, foi quando compreendi a necessidade de conhecer a língua Panará para facilitar minha interação no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, ao compreendê-los a minha transmissão ficaria mais eficiente.

No decorrer dessa interação com a língua Panará, percebi o quão complexo é o processo de aquisição de uma segunda língua. Quando passamos pelo deslocamento do lugar social, alteramos o modo de nos relacionarmos com aquela situação. A realidade não é a que se desenhava inicialmente, foi preciso percorrer um outro caminho que pudesse considerar a língua materna e a partir dela, introduzir a língua portuguesa.

Desde a educação infantil, os professores se valem da língua materna para explicar os conteúdos, porém, são registrados na língua portuguesa. É importante destacar que a língua materna Panará, como disciplina, faz parte do currículo diferenciado, ofertada desde os primeiros anos iniciais até o ensino médio é ministrada exclusivamente por professores indígenas, geralmente são aqueles julgados pela própria comunidade, como uma pessoa que possui um conhecimento além dos conhecimentos culturais que fazem parte da sua identidade. Alguém que seja capaz de transmitir com bastante seriedade as mais diversas práticas interculturais sem sobrepor nenhuma delas como única e exclusiva forma de mediar conhecimentos.

Foram esses e muitos outros fatores que me levaram a escolha por pesquisar esse tema de tamanha importância, não apenas para os próprios indígenas, como também para toda sociedade brasileira, e principalmente para os que já pesquisam e/ou para os que pretendem iniciar nessa linha de pesquisa. Um tema de relevância para a história do Brasil como forma de recuperar parte do que tentaram apagar séculos atrás com a presença do colonizador.

Nesse sentido, corroborando o pensamento de Skliar (2003), voltei a partir dessa pesquisa, a olhar aquela realidade que fez parte da minha por muitos anos. No entanto, o que agora compreendo, antes era visto com um outro olhar. A partir desta pesquisa, compreendi ser necessário “voltar a olhar bem, olhar o que nunca vimos ou o que já vimos desapaixonadamente” (Skliar, 2003, p. 20).

Por mais que já existisse uma vivência por um período considerável, fez-se necessário retornar ao local da pesquisa, com um olhar diferenciado, mais atento diante daquela realidade que, por várias vezes se fizeram imperceptíveis, ou seja, foi necessário uma desconstrução de tudo ou parte de toda aquela vivência de professora, para dar espaço agora ao olhar de uma pesquisadora comprometida com a veracidade observada. Esse olhar foi sendo aperfeiçoado através das várias disciplinas que o mestrado proporcionou. Momentos de desconstrução para acontecer de fato uma construção, a partir do que foi observado.

Quando deixamos apenas por conta das nossas memórias, muitas vezes somos enganados por ela. A partir do momento em que passamos a nos enxergar como pesquisadores, aprendemos a observar e a registrar por escrito tudo aquilo que percebemos a nossa volta, nos mínimos detalhes que durante uma simples caminhada parece ser insignificante, quando começamos a etapa de escrita da dissertação, quando de fato começamos a relatar todas as observações, é nesse momento em que encontramos as respostas naquela simples anotação que num primeiro momento não fazia muito sentido.

Dentre as várias disciplinas que o mestrado nos ofereceu, a disciplina de Educação, Diversidade e Interculturalidade, ministrada pela professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira, que há algum tempo, vem dedicando sua trajetória profissional às questões relacionadas a EEI com diferentes povos originários. No decorrer da disciplina, a professora nos solicitou a produção de uma carta endereçada a ela, na qual relatamos a escolha e, consequentemente, nossa relação com os participantes da pesquisa, segue a carta:

Querida Waldinéia,

Gostaria de compartilhar uma imensa gratidão que carrego em meu coração. A fim de expressar minha eterna gratidão pelo povo Panará. Foram anos de grande contribuição. Quando cheguei em sua casa, acreditava que seria eu a grande mestre, porém, grande equívoco foi o meu. Pois, foram eles os verdadeiros mestres. Que sorte a minha, desde as crianças menores aos velhos que já tinham alguns movimentos debilitados, pelas tantas andanças pelas matas virgens do nosso Brasil amado, há quem devo todo meu aprendizado. De pés descalços, bermudas largas, pele pintada, lá vinham os grandes guerreiros por entre as virgens matas. Mulheres, crianças e velhos, sempre trazendo em suas mãos, marcas de um povo sofrido, que nunca desistiram de reconquistar o Brasil que fora perdido. Como a água que escorre entre os dedos, tiveram suas terras roubadas.

Muitas foram as histórias, contadas sob a luz do céu, onde as estrelas também foram protagonistas assim como todo ancião, que ali tem a certeza serem os donos daquele chão. Um

grande e importante cacique, que com suas belas histórias, nos faziam reviver um passado talvez já esquecido. Suas lutas, guerras, conquistas e reconquistas. Marcas que o corpo carrega e a alma padece. Depositam toda sua esperança na educação das crianças, pois, só assim, acreditam poder mudar o destino de quem entre as matas habitam.

Grandes experiências foram vivenciadas naquele lindo lugar. Lugar esse de pessoas humildes e pouco terem há oferecer, mas uma grande lição que tirei de lá, foi que por mais pouco que você tenha o melhor é compartilhar. Vi crianças chorando de fome, que com uma bala pode se alimentar. Vi também, velhos repartindo o que iria lhe alimentar. Fiquei estagnada por não saber como ajudar.

Com um nome indígena fui batizada, pelo qual quero ser chamada. Diante dessa nova família fui a filha querida, em que todos queriam agradar, para que lá pudesse continuar. Temos uma relação de amizade e respeito, onde sempre fui muito respeitada, pelos filhos daqueles que no Brasil foram os primeiros essa terra habitar.

Índios panará ou índios gigantes, seu nome já diz tudo sobre seu passado, filhos de uma terra gigante, de gigantes só poderiam ser chamados. O dia em que passei a morar entre a mata verde do Mato Grosso divisa com o Pará, a única coisa que eu sabia, é que energia não existia por lá. Aos poucos, fui conquistando meu espaço que hoje posso chamar de lar. Mulher guerreira sempre me considerei, talvez por ainda não conhecer de fato o significado de guerreira. Mulher forte e cheia de vida, que com seus filhos caminha, por um simples e perigoso caminho, por entre as matas e bichos, que se dizem fazer parte do seu lar, sem temer pelo perigo que ali poderá encontrar. Em uma relação muito próxima com a mãe natureza, vão apresentando seus filhos as águas que perpassam em seus rios. Uma beleza extraída do mais natural que se possa imaginar. Como é possível, uma indígena tão bela, sem ao menos ter um espelho pela floresta?

Tão forte como o vento, é a saúde desses parentes. Um povo valente e guerreiro em quem podemos confiar. Através de sua sabedoria, poucos remédios precisam tomar. Ah, povo panará, como sou agradecida por ter feito parte de sua família. Como esquecer os conselhos do mestre ancião Kupere. Onde o mesmo dizia que tudo aquilo em que pensamos durante o dia, a noite se transforma em sonho. Acredito que deva ser esse o motivo, por tantos sonhos com seu povo. E eu que pensava que muito sabia, aprendi que pouco eu sabia, perto da experiência de vida daquele povo que ali vivia. Muitas coisas ensinei, mas, nada se compara com tudo que aprendi.

Sem esquecer da sabedoria transmitida de gerações para gerações, apenas pelas longas narrativas, sem nada de gravadores ou de computadores, que pudessem alterar, uma simples fala a quem se deve todo respeito e uma cultura a zelar. A educação indígena, tem muito a nos ensinar, começando pelo modo de como é realizada a transmissão de saberes às crianças que moram lá. É pela delicadeza e leveza que os meninos logo aprendem a caçar. De olhos e ouvidos atentos, desde menino começam a procurar alimentos, a fim de todo seu povo poder alimentar.

Com as meninas não é diferente, desde muito cedo, com suas mães começam a trabalhar. Por entre as roças começam pela brincadeira aprender a trabalhar, para sua mãe poder ajudar. Ainda menina, tornam-se mulher. Casando e assumindo um mundo cheio de responsabilidades. Mas, que com muita coragem vão ganhando espaço entre sua comunidade.

Sinto falta daquele açaí natural, daquela farinha preparada na hora, e o beiju com peixe assado... hum, nem se fala! Aos domingos, diversão era garantida, na cachoeira com jovens e crianças, de alma lavada saiamos. De volta à nossa casa, aquela de chão batido e coberta de palha. Onde vivemos bons momentos sem muito luxo e sem pressa.

Foi a partir dessas experiências, que fizeram emergir em mim a necessidade de transcrever através dessa carta, alguns dos milhares momentos inesquecíveis que tive o privilégio de vivenciar durante alguns anos de experiência com a comunidade e realidade do povo Panará. Seria quase impossível descrever a totalidade das emoções e sensações durante o relato dessas lembranças.

Com carinho, Michele Moura.

23/09/2022.

Durante a escrita dessa carta, muitas lágrimas escorreram pelo rosto, pois, como mencionei acima, é quase impossível descrever todos os momentos, emoções e sensações vivenciadas naquele lugar. É algo inexplicável, a paz que habita por lá é como se o relógio ficasse em inércia, enquanto apreciamos as paisagens deslumbrantes, as brincadeiras no rio, as cerimônias, jogos, confecção de artesanatos, preparo das refeições, enfim, é necessário a experiência vivenciada para sentir profundamente todas essas emoções. Sim, a carta foi correspondida, e a professora responsável respondeu individualmente todas as cartas que recebeu. Muito agradecida por ter tido uma pequena demonstração da cultura Panará, e com certeza, despertou um grande desejo de conhecê-los pessoalmente.

Todo o processo, da seleção ao mestrado ofertado pela UNEMAT até a aprovação, ocorreu durante minha morada na aldeia, perpassando várias dificuldades, como principal, a falta de internet no ano de 2021, fazendo necessário deslocar-me até a fazenda Chapadão que fica à 40 Km da aldeia para acessar os editais, envio de documentação, enfim, nem as barreiras, tão pouco as dificuldades fizeram desistir dessa pesquisa, tornando-a em algo tão especial, ao ponto de emocionar-me em muitos momentos de escrita. A seguir, uma breve contextualização da abordagem que essa pesquisa realizou.

2.2 Abordagem da pesquisa

A organização dessa pesquisa se deu no sentido de apresentar ao leitor as principais questões que fundamentam a compreensão das experiências históricas dos povos indígenas com a escolarização e como essas experiências foram e são abordadas.

Com a intensão de abrir espaço para discussões e maiores reflexões sobre a possibilidade de atuação da EEI, a partir da adoção de práticas como o bilinguismo e, para além disso, despertar o interesse nos demais profissionais da educação em buscar conhecimentos referentes a essa temática, como suas fragilidades e potencialidades, uma vez que se trata de um campo de investigação com ampla possibilidade de estudo.

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Guarantã do Norte, localizado no estado de Mato Grosso. Segundo o último relato (2021) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Guarantã do Norte conta com aproximadamente 36.439 habitantes em todo seu território, seja no perímetro urbano e rural, e ainda contabilizando com a população indígena de diferentes etnias. Onde, a etnia Panará e kayapó, se destacam pelo número expressivo de habitantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos a etnia Panará que conta com aproximadamente 700 habitantes, distribuídos em sete aldeias no município acima citado. Essa escolha se deu pela aproximação com esse povo desde o ano de 2019, quando tive a oportunidade de conhecê-los através do trabalho como professora interina na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Na oportunidade, lecionei diferentes disciplinas no ensino médio da aldeia Sõkârãsã, lócus dessa pesquisa.

A interação com os participantes é interessante porque possibilita o reconhecimento da realidade, da cultura e da história do povo Panará, uma comunidade tradicional. O contraste entre a realidade da aldeia e a realidade urbana é o principal motivo da escolha por esse povo

diante da importância do contato para que possamos desenvolver uma pesquisa de forma mais aproximada com o ambiente de estudo.

2.3 Problematização

A partir das concepções e da ampliação do entendimento de vários preceitos, buscando abranger a educação escolar indígena sob a perspectiva de uma educação que respeite as diferenças socioculturais e os seus desdobramentos, em especial, na Escola Municipal Indígena Pessuata, localizada no município de Guarantã do Norte (MT), com os estudantes da etnia Panará, foi possível realizar esta pesquisa de forma ética, respeitando as diferenças entre as culturas.

Diante disso, a indagação que nos propomos a pesquisar é: **há possibilidade de relacionar a cultura indígena à educação não indígena a partir de práticas interculturais, preservando suas tradições e língua materna dentro de todos os níveis de ensino da educação básica, em especial, na Escola Municipal Indígena Pessuata?** Essa indagação emerge da necessidade de se pensar uma educação escolar indígena voltada e específica para as necessidades particulares de cada povo.

Haja vista que há uma urgência em promover uma educação que esteja voltada à realidade e aos interesses das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural entre os diversos saberes que se encontram com o principal objetivo de formação de professores indígenas comprometidos com o exercício da docência que respeite os valores das diferentes etnias, fazendo com que os próprios indígenas possam ser os protagonistas na elaboração e execução dessa educação, que vem se mostrando seu potencial na (re)conquista de seus mais diversos direitos perante a sociedade, demonstrando sua autonomia na participação dos próprios povos originários no planejamento e na gestão de suas escolas, partindo dos seus interesses e de suas necessidades. Desta forma, será possível pensar uma educação do indígena e não uma educação para o indígena.

2.4 Objetivos

Partindo do pressuposto que ocorrem as práticas interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata/Panará no município de Guarantã do Norte (MT), em todos os níveis de ensino da educação básica, tivemos como objetivos: investigar as características da educação

escolar Panará; analisar a formação dos profissionais da EEI, lócus da pesquisa; compreender a relação entre as práticas interculturais pautadas no bilinguismo que buscam aproveitar os conhecimentos indígenas em sala de aula.

É importante a análise da realidade da EEI que por muitos anos vem se reconstruindo de forma cada vez mais específica as suas particularidades na atuação da educação indígena, na busca de visibilidade, acessibilidade perante leis e decretos, para que assim possam ter seus direitos respaldados e assegurados. Para tanto, direcionamos nossa pesquisa à educação escolar Panará, para que pudéssemos analisar como a mesma vem sendo direcionada desde antes do contato com os não indígenas até a atualidade. E ainda percebendo se há e como são relacionadas as práticas interculturais.

2.5 Colaboradores da pesquisa

Tivemos como colaboradores docentes, discentes e toda comunidade indígena Sõkârãsã, visando compreender a dinâmica do processo de ensino aprendizagem e os seus saberes culturais. Os principais critérios de inclusão dos colaboradores foi, primeiramente, a escolha da etnia Panará, com aproximadamente 700 habitantes, subdivididos em 07 aldeias (Nasêpotiti, Sõkârãsã, Kôtikô, Sonkuê, Kresã, Nãpôrõ e Kanãa), todas localizadas no município de Guarantã do Norte, divisa com o município de Altamira no estado do Pará, com sua maior área de preservação regularizada e tradicionalmente ocupada, uma área de 494.017 hectares segundo o Instituto Socioambiental - ISA.

Entretanto, optamos por desenvolver esta pesquisa em apenas uma aldeia: Sõkârãsã. Pelo fato de as aldeias estarem no município de Guarantã do Norte-MT, ele se torna responsável pela educação escolar desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, em parceria com o estado do Mato Grosso, responsável em atender os estudantes do ensino médio, firmando parceria com a prefeitura municipal, com a disponibilidade/responsabilidade de salas anexas.

Após a escolha, decidimos desenvolver esta pesquisa a partir de observações e entrevistas, na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental I, anos finais do ensino fundamental II e ensino médio na EMI Pessuata, localizada na aldeia Sõkârãsã, à 200 Km distante do município de Guarantã do Norte-MT.

Fotografia 1 – Aldeia Sõkârãsã



Fonte: Instituto Socioambiental, 2023.

A partir dessa imagem, podemos proporcionar ao leitor que ele possa se sentir, de fato, inserido nessa comunidade enquanto realiza a leitura dessa pesquisa, uma forma bastante eficaz no desenvolver da leitura é quando podemos para além da imaginação. Uma aldeia, onde suas casas são construídas a partir de um grande círculo, respeitando a divisão de cada clã. O rio Iriri, ao fundo, é a principal fonte de sobrevivência entre a comunidade.

Desse modo, os participantes da pesquisa foram os discentes e os docentes que ministram disciplinas em diferentes turmas multisseriadas, além de membros da comunidade em geral. Vale lembrar que, o primeiro contato com os participantes já ocorreu durante os anos letivos anteriores (2019-2021), sendo esse o ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A partir da vivência e experiência, realizada em anos anteriores, que me trouxeram inúmeros questionamentos sobre o que é educação escolar indígena, como trabalhar com esses estudantes de forma a preservar sua identidade, cultura, crenças, política, e ainda contribuir com novos aprendizados, sem sobrepor nenhuma cultura, mas, sua inter-relação, o que, de fato, motiva a realização dessa pesquisa.

Indagações que fizeram emergir a necessidade de pesquisas relacionadas a este contexto, levando-nos a dialogar com os profissionais da EMI Pessuata, interagir com professores, coordenador pedagógico, auxiliares e a comunidade de modo a compreender como os mesmos elaboram os planejamentos para serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo, e como também, a forma como são orientados. Podemos ressaltar a importância de participar de momentos como esse para que em seguida pudéssemos realizar as observações dentro e fora da sala de aula.

Não poderíamos esquecer de analisar, juntamente com os planejamentos, o calendário escolar indígena específico (ou que pelo menos deveria ser) para cada povo, considerando suas especificidade tais como: as festividades, as cerimônias, os rituais, os períodos intensos de caça e pesca, o tempo de trabalhos voltados para a roça e a localização geográfica. Dessa forma, os professores reforçam a importância de manter ativa sua cultura, ao mesmo tempo em que recebem novos aprendizados, trabalhando de forma interdisciplinar entre as práticas interculturais.

Durante as participações de observação com os discentes, em suas atividades interculturais, buscamos interferir o mínimo possível no seu desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Na sequência, realizamos entrevistas com docentes, discentes, pais, alguns anciões sabedores do conhecimento com a finalidade de obter dados sobre a dinâmica da educação escolar, bem como, quais são as perspectivas futuras.

Os participantes da pesquisa apresentam idades distintas que variam de crianças até idosos. A partir de documentos, por eles assinados e/ou por seus responsáveis, realizamos a captura de imagens e voz com finalidade específica para essa pesquisa, conforme documento aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa e ainda autorização da FUNAI.

Se fez necessário realizarmos uma retrospectiva para compreendermos quem é o povo Panará, sua história de vida, quais as dificuldades enfrentadas e de que forma adquiriram suas conquistas que hoje são por eles desfrutadas. Esse povo que, durante a abertura da Br 163 que ligaria Cuiabá-MT à Santarém-PA, foram expulsos de suas terras de forma bastante violenta e quase que foram completamente dizimados.

Tanto a partir do contato com o não indígena, quanto o seu processo forçado e violento de transferência para o parque indígena do Xingu, tamanho foi a crueldade com eles, que foram deixados a sua própria sorte e obrigados a manter contato com diferentes etnias e onde eram considerados inimigos. Deslocaram-se por várias regiões e diferentes aldeias, a fim de encontrar um lugar em que sentissem confortáveis para a recuperação de sua população e identidade cultural.

Após muitos conflitos e lutas, a União e FUNAI foram julgadas a pagar uma indenização por danos materiais e morais, imediatamente os Panará tiveram o reconhecimento e o direito ao retorno para suas terras. Foi no ano de 1997 que eles puderam realizar o tão sonhado retorno ao lugar de onde nunca deveriam ter sido retirados. Hoje, 25 anos do retorno, eles comemoram sua vitória e retomada de suas terras. Dessa forma, a educação escolar é um

elemento importante nesse processo de luta e (re)conquista de seus direitos e da preservação cultural.

2.6 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi utilizado uma metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa bibliográfica e de campo. Durante a pesquisa de campo se fez necessário o uso da observação de caráter etnográfico das aulas da educação infantil, ensino fundamental I e II e ainda ensino médio como instrumento metodológico principal. Realizamos também, entrevistas semiestruturadas, nas quais os participantes foram docentes, agentes educacionais e os discentes da EMI Pessuata, bem como os demais integrantes da comunidade e como suporte à coleta de dados, fizemos o uso do diário de campo que, nos diversos momentos da pesquisa, serviu-nos de espaço de registros e reflexões constantes.

O uso da pesquisa bibliográfica, segundo Gamboa (2006, p. 89) é fundamental, pois toda investigação parte de um corpo teórico que deverá ter um método apropriado, com embasamento teórico e revisão bibliográfica adequada para que o contexto-teórico não seja reduzido a texto superficial, sem definições.

Buscamos efetuar a compilação de dados e a respectiva análise, a fim de chegar a um resultado com índices satisfatórios a partir de entrevistas balizadas nos constructos de Gil (1999), que entende tais instrumentos como recursos para formulação e resolução do problema de pesquisa proposto.

Na revisão bibliográfica, adentramos em diversos materiais científicos que retratam a realidade e a experiência da educação escolar indígena, além de outros descritores como: práticas docentes, cultura indígena, inter-relação cultural e bilinguismo. Ademais, realizamos a observação de caráter etnográfico e ainda desenvolvemos entrevistas aqueles que compõem a comunidade escolar investigada. Por essa razão, podemos afirmar que a pesquisa se encontra ancorada dentro dos padrões de fundamentos de uma pesquisa exploratória e descritiva.

A escolha por essa metodologia visou privilegiar o contato direto desta pesquisadora com a situação em análise, buscando dar ênfase ao processo (Ludke; André, 1986,). Ainda com aporte nessas autoras, destaca-se a possibilidade de potencializar o estudo das questões relacionadas à escola e "do processo de implementação das políticas indigenistas e das etnografias das escolas indígenas e suas inovações pedagógicas" (p. 13). Ter-se-á também,

como instrumentos, os registros em um diário de campo referente à observação participante presencial e entrevistas semiestruturadas.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Portanto, não nos preocupamos com o quantitativo, mas sim, com o qualitativo no aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social. Segundo Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 93):

> O ambiente natural torna-se a fonte de pesquisa e o pesquisador é o principal instrumento na pesquisa qualitativa uma vez que demanda bastante trabalho de campo num contato direto e prolongado entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Normalmente os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos. O interesse do pesquisador está sobre tudo nos procedimentos e não apenas no produto e o tempo é outro fator indeterminado uma vez que não se há um tempo estabelecido, pré-determinado para a realização da pesquisa e nem interessa os fatos estáticos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa (Franco; Carmo; Medeiros, 2013, p. 93).

Em relação aos procedimentos, foram abordados em quatro momentos quando utilizamos da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo e análise dos dados, realizados em momentos distintos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. No contexto de uma pesquisa cientifica é explícita a necessidade de uma pesquisa bibliográfica, pois, para conseguir visualizar o objeto da pesquisa em *loco* é necessário que se tenha inicialmente um amplo conhecimento teórico, para então, nos deslocarmos para campo.

Em uma produção proposta pela disciplina de Atividades Integradas em Pesquisa, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, PPGEDU-UNEMAT/Cáceres, buscando compreender o processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, foi possível realizar um balanço bibliográfico de produção científica que teve como objetivo mapear os trabalhos acadêmicos como dissertações e teses na Plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Através de uma abordagem qualitativa de natureza descritiva que buscou analisar como esses processos têm sido apresentados por determinados pesquisadores em publicações científicas, a partir das bases de dados selecionadas. Durante o período que compreende um recorte entre os anos de 2017 a 2022.

Para a filtragem dos trabalhos definimos como descritores “educação escolar indígena” e “educação escolar indígena” AND “Mato Grosso”, resultando em 68 produções científicas, apenas nove trabalhos atenderam aos critérios de inclusão e foram analisados. Com a proposta de contribuir para uma reflexão sobre os percalços em que a educação escolar indígena no Brasil

vem percorrendo, pautando nas experiências de escolarização dos distintos povos, abordando quais são as relevâncias desse tema para toda a sociedade brasileira, a fim de contribuir de forma positiva a conservação das mais diversas culturas e identidades.

Para a realização dessa pesquisa, foi selecionada a plataforma da CAPES, por ser uma plataforma referência no âmbito de produções acadêmicas. Através da análise bibliográfica que embasou esta pesquisa, identificamos quais são os indícios que nos mostram a tendência/concepção de educação diferenciada que tem pautado várias pesquisas. Diante desse contexto histórico, nos deparamos com algumas questões, tais como: em quais aspectos a educação escolar indígena se distingue da educação escolar convencional no Brasil? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas na educação escolar indígena? Como é realizada essa educação diferenciada, intercultural e específica, conforme é definida na legislação e nos documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

Foram necessárias muitas lutas pelo espaço e reconhecimento desses povos perante a sociedade brasileira, porém ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas para que os indígenas possam de fato desfrutar de uma educação escolar diferenciada que respeite suas características, culturas, línguas e toda sua história de existência e resistência.

Acredita-se que, após essa pesquisa, possuiremos uma nova visão em relação ao impacto de relevância da sociedade, seja indígena ou não. Uma educação escolar própria não se faz em nome de algum povo, se faz com determinado povo, respeitando assim, suas especificidades e particularidades, contribuindo de forma objetiva para um avanço significativo na educação brasileira. Permitindo que esses povos possam fazer parte da organização e elaboração do seu próprio currículo, a fim de garantir sua cultura e direitos.

O estado da arte tem por objetivo, "compreender o processo de instauração de um campo de saber e as transformações ocorridas ao longo da história" (Lorenzeti; Delizoicov, 2006, p. 2). Ferreira (2002), aponta que essas pesquisas trazem consigo:

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e que dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, em que forma e em que condições vem sendo produzidas, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Considerando essas premissas, realizamos um mapeamento das produções acadêmicas de dissertações e teses sobre Educação Escolar Indígena. Como forma de inclusão das produções, utilizamos os seguintes descritores "educação escolar indígena" e "educação escolar

indígena" AND "Mato Grosso". Para isso, foram necessários os seguintes filtros: 1º filtro educação escolar indígena, onde obtivemos um total de 213.857 trabalhos, 2º filtro "educação escolar indígena", obtivemos 607 trabalhos, e então, realizamos o 3º filtro "educação escolar indígena", marco temporal de 2017 a 2022; idioma língua portuguesa; área do conhecimento em educação, programa em educação, sendo, dissertações e teses, obtivemos o resultado de 68 trabalhos a serem analisados. Porém, apenas nove desses trabalhos foram de fato analisados, com a finalidade de desenvolver este balanço de produção.

A partir desses dados, podemos afirmar que foram analisados um total de nove trabalhos, incluindo dissertações e teses que estavam em conformidade com a linha de pesquisa proposta para análise e atenderam aos critérios de inclusão. O objetivo é contribuir para uma reflexão sobre os desafios enfrentados pela educação escolar indígena no Brasil, com base nas experiências de escolarização dos povos indígenas.

Dessa forma, utilizamos critérios de inclusão, como um período de tempo entre 2017 e 2022, trabalhos em língua portuguesa na área de conhecimento em educação e programas de educação. Esses trabalhos foram encontrados e selecionados no site de busca da CAPES, conforme os critérios mencionados anteriormente.

Compreendemos que o estado da arte em relações acadêmicas é uma pesquisa abrangente que visa identificar o que está sendo pesquisado em determinadas linhas de pesquisa, quem está publicando, o que está sendo publicado e desde quando. É essencial realizar essa metodologia antes de iniciar qualquer pesquisa, para obter uma visão mais ampla e ir além do conhecimento existente.

Através dessa pesquisa minuciosa, foi possível estabelecer um cronograma abrangente do que está acontecendo com o tema/objeto de pesquisa. Com isso, podemos afirmar que há uma visão ampliada da relevância social que essa pesquisa pode agregar à sociedade, ou seja, o impacto positivo que pode causar na sociedade envolvida.

É fundamental reconhecer que os povos originários têm o direito a uma educação escolar específica e intercultural, que os coloca como protagonistas de suas próprias histórias e culturas, demonstrando respeito e dignidade aos seus antepassados. A Educação Escolar Indígena desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano e social, contribuindo para uma sociedade mais justa e melhor. É importante destacar argumentos sólidos e convincentes sobre a importância dessa modalidade educacional na concretização dos direitos indígenas.

Concordamos com Ferreira (2002), ao considerar a importância do pesquisador em fazer uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre um determinado tema, pois:

> Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais tensão a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (Ferreira, 2002, p. 259).

Ao finalizar o levantamento das pesquisas já realizadas, destaca-se a importância de continuar com novas pesquisas nessa temática, considerando sua relevância não apenas para a sociedade indígena, mas também para a sociedade em geral. É essencial refletir sobre quem é o sujeito indígena, compreender como ocorreu sua escolarização e entender sua situação atual, especialmente no contexto da educação escolar.

Destacando os avanços nas políticas educacionais para a EEI, é importante aprofundar os dados na pesquisa para alcançar os objetivos propostos. Enfatiza-se a importância de desenvolver novas pesquisas com esses e outros descritores, visando proporcionar novas metodologias para aprimorar as práticas interculturais nas escolas indígenas.

2.6.1 Coleta de dados

Com a pretensão de compreender se há possibilidade de relacionar a cultural indígena à educação não indígena a partir de práticas interculturais, preservando suas tradições e língua materna, dentro de todos os níveis de ensino da educação básica, debruçamo-nos na linha do tempo em busca de compreender como tem ocorrido até hoje e quais os avanços que a educação escolar indígena tem conquistado para esta comunidade.

Trata-se de um estudo qualitativo, documental e de campo, tendo como principal instrumento metodológico a observação de caráter etnográfico. Neste sentido, entendemos que é por meio dessa EEI que os povos originários do Brasil continuam mantendo sua alteridade sociocultural e, ao mesmo tempo, compreende a cultura da sociedade envolvente, sendo, por isso, intercultural, já que não se apaga uma ou outra cultura, mas se tenta estabelecer um diálogo entre ambas.

Na busca pela compreensão deste fenômeno, foi possível realizar entrevistas semiestruturadas com as quais pudemos desenvolver e aprofundar esse estudo através dos nossos colaboradores de forma espontânea e voluntária. Ou seja, toda essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos colaboradores, especificamente na comunidade indígena Sõkârãsã/Panará.

Logo, buscamos analisar como os docentes e discentes da comunidade em questão, se relacionam sobre os saberes que mobilizam o aprendizado dos educandos na EEI, buscando relacionar o que dizem os docentes sobre onde e como aprendem, bem como sobre sua formação profissional e atuação desenvolvida no lócus da pesquisa, considerando a inter-relação das práticas interculturais, tendo em vista, os instrumentos de coleta de dados através da observação, entrevistas semiestruturadas, fotos, vídeos e anotações no caderno de campo.

As entrevistas aconteceram a partir de conversas informais e o mais natural possível, para que a essência dos povos tradicionais não se perdesse em meio às formalidades desnecessárias. Zelamos pelo bem-estar de todos colaboradores, tendo em vista que os mesmos são livres para desistirem da pesquisa a qualquer momento, tendo a pesquisa finalizada ou não. Essas entrevistas aconteceram nos mais diversos espaços da aldeia, à beira do rio, sob a sombra de alguma árvore, dentro de algumas casas, no centro da aldeia, durante as atividades rotineiras, enfim, aonde nossos colaboradores se sentiam mais confortáveis possível.

A partir dos relatos, foi possível compreender o funcionamento da educação escolar Panará, bem como contribuir para novos direcionamentos e novas propostas de melhoria para esta modalidade de educação escolar, auxiliando os profissionais que já estão atuando e aqueles que ainda atuarão.

De acordo com o estudo realizado por Maher (2006, p. 11-37), a educação escolar indígena passou por diversas concepções, sendo inicialmente marcada por um processo chamado assimilacionista, por meio do qual a prática visava reeducar o aluno indígena até o estabelecido nos dias atuais, no qual o aluno indígena se relaciona com a sua língua materna e com uma segunda língua dentro das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Ou seja, é por meio dessa EEI que os povos originários continuam mantendo sua alteridade sociocultural e, ao mesmo tempo, aprendem a cultura da sociedade envolvente.

Segundo o RCNEI (2005), a Educação Escolar Indígena, para se constituir como tal, precisa se estabelecer sobre algumas bases:

> ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Comunitária, porque a comunidade indígena é que deve decidir sobre o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, quem deve ensinar, o melhor período para ensinar etc., o que implica uma autonomia sobre o processo educacional ao qual a comunidade é submetida. Intercultural porque a criança indígena, no processo escolar, deve ser levada a transitar nos dois mundos culturais: o indígena e o não-indígena; ela precisa construir sua identidade indígena e ao mesmo tempo aprender a dialogar com as outras culturas que a cercam, sem se desprender de suas raízes e ancestralidades. Por isso, no currículo escolar das escolas indígenas e, principalmente, na prática de sala de aula, deve estar previsto o trabalho com a diversidade cultural, sendo mostradas as diferenças socioculturais, linguísticas e históricas de cada povo (RCNEI, 2005, p. 24).

Portanto, durante o processo escolar, o estudante indígena deve ter acesso com as duas culturas envolventes: a indígena e a não indígena, a fim de relacionar para que possa construir sua identidade indígena e ao mesmo tempo aprender a dialogar com as outras culturas que a cercam, sem se desprender de suas raízes e ancestralidades.

Freire (2018, p. 60), argumenta ainda que a pedagogia do oprimido é, na verdade, a pedagogia daqueles empenhados na luta por sua libertação que vão desvelando o mundo da opressão e comprometem-se com a sua transformação em um processo de libertação. Para o autor, é necessário que haja uma sensibilidade para o problema de cultura e história, principalmente ao que tange à memória oral, pois a introdução da escrita tem que ser feita com um total respeito à oralidade e às tradições da língua materna. Espera-se que, além do reconhecimento das línguas indígenas, possa ocorrer uma desconstrução da História Brasileira eurocêntrica contada a partir da chegada dos colonizadores.

Dessa forma, a educação escolar indígena, pautada em uma prática decolonial, mostra-se, de acordo com os ideários freirianos, como uma prática política que ajuda a entender, resistir à opressão e a praticar as diversas formas de luta para a libertação, sendo uma delas por meio da educação escolar, tornando possível a compreensão do indígena como sujeito de direito e como agente responsável pelas mudanças nas estruturas ao seu redor.

Portanto, os aportes teóricos e normativos possibilitaram verificar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que, para além de inclusivo e de respeitar a diversidade, mostra-se significativo na medida em que adota práticas interculturais que valorizam os conhecimentos socioculturais do aluno indígena a partir da investigação feita no contexto mencionado. Na sequência, apresentamos o contexto histórico do processo de resistência e luta pela preservação de sua cultura e território, que durante muitos anos, os Panará foram alvo de violências e perseguições, o que resultou na redução de sua população e na perda de grande parte de suas terras. No entanto, eles iniciaram um movimento de reivindicação por seus direitos e pela demarcação de seu território. Após anos de luta, finalmente em 1997, o governo brasileiro reconheceu oficialmente a Terra Indígena Panará. Desde então, o povo Panará vem buscando fortalecer sua cultura, recuperar suas tradições e garantir a proteção de seu território.

3 PANARÁ: CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE (RE)EXISTÊNCIA

O TEMPO É COMO VENTO

Entre todas as coisas que conheci e aprendi,
percebi que ali o tempo é como o vento, lento e constante.
A brisa representa os ensinamentos repassados através do silêncio.
A força significa o desejo de sempre aprender.

Panará, sua pintura estampada pelo corpo
é como a leve brisa tocando nosso rosto.
Do silêncio que ecoa, advém os saberes,
daqueles que já estão ali por mais tempo.
Cansados? Talvez, mas o sentimento é o mesmo...
Força e determinação de um povo que perdeu o seu chão
para dar espaço a "civilização".

Porém, hoje percebemos o quão forte tu és,
pois nunca desistiram pelo seu povo querido.
Conhecidos como índios gigantes, realmente,
gigantes pelo empoderamento que tens renovado
a cada amanhecer!

Michele de Arruda Vasconcelos Moura

Conforme mencionamos anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida com o povo indígena Panará, que habita a região do Alto Xingu, nas proximidades do município de Guarantã do Norte-MT. Na década de 1970, eles tiveram seus direitos violados devido ao contato forçado com os não indígenas, o que os levou quase à dizimação. No entanto, eles enfrentaram muitas lutas e desafios e conseguiram superar os obstáculos impostos por esse contato.

A Terra indígena do povo Panará possui uma variedade de ecossistemas como florestas, rios e cerrados. Essa diversidade ambiental permite que eles desenvolvam atividades como agricultura itinerante, pesca e caça que são fundamentais para sua subsistência. Além disso, os Panará são reconhecidos por sua habilidade em trabalhar com fibras vegetais, produzindo cestaria e outros objetos artesanais.

Apesar de terem recuperado sua terra, ainda enfrentam ameaças, como a exploração ilegal de madeira e a invasão de garimpeiros. Além disso, a construção de hidrelétricas na região

tem afetado negativamente a pesca e a navegação nos rios. Contudo, têm resistido e lutado pelos seus direitos, buscando alianças com outras comunidades indígenas e organizações da sociedade civil. A preservação da cultura e dos saberes tradicionais desse povo é fundamental para a garantia de seus direitos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Fazendo com que a educação escolar fortaleça nessa reconstrução de identidade.

3.1 Quem são os Panará

Durante muito tempo, os Panará viveram com suas famílias em meio as matas e cerrado no norte do estado de Mato Grosso, especificamente onde hoje se localiza os municípios de Peixoto de Azevedo e Matupá. Foi a partir da abertura da BR 163 que liga Cuiabá – Santarém na qual, sua história e seu futuro foram transformados pela presença inesperada dos não indígenas em seu território.

Também conhecidos como Kreen-Akarore ou índios gigantes, foram oficialmente contatados em 1973, quando a estrada Cuiabá-Santarém estava em construção, invadindo seu território tradicional, na região do Rio Peixoto de Azevedo. A violência do contato ocasionou a morte de grande parte de sua população, chegando próximo a dizimação da mesma, em razão de doenças e massacres.

Alguns indígenas de diversas etnias fizeram parte da linha de frente dos trabalhadores na construção da BR163, que deram início às obras em meio a mata, para que fosse possível o pouso das aeronaves para trazerem alimentos e materiais de trabalho para esses trabalhadores, construíram a pista de pouso e realizaram a construção de algumas casas.

Juntamente com a chefia de Orlando e Cláudio Villas Bôas, foram inúmeras as tentativas para conseguir os primeiros contatos com esse povo. Os mesmos ao perceberem a presença de aviões de pequeno porte, que sobrevoavam suas aldeias na esperança de realizar o primeiro contato, saiam correndo, fugiam, mudavam-se para outras aldeias, para que não houvesse o contato com aquelas pessoas estranhas. Conforme relata Pâtikâ Panará:

> **No início nós vivíamos em paz no mato. Depois começou aparecer várias aeronaves, voando baixo sobre nossas cabeças, começamos a nos mudar de aldeia, não ficávamos durante muito tempo em uma única aldeia. Meus pais sempre me levavam para outras aldeias. Ficávamos um pouco em cada lugar. Chegamos até na cidade de Colíder-Mato Grosso por entre a mata. Muito longe, e foi nessa aldeia onde o pessoal se juntou, e aconteceu ali o primeiro aparecimento de aeronave, foram incomodar nós. Começaram a fazer contato, aparecia sempre aeronave, ali todos os indígenas se reuniram, dando início a uma história de sofrimento para o meu povo (Pâtikâ, entrevista em junho de 2023).**

Tudo aconteceu de forma repentina e violenta, com a invasão do território habitado por centenas de famílias Panará, sem nenhuma preocupação com o povo. Quando os aviões se aproximavam das aldeias, os Panará incendiavam suas casas e se escondiam na mata para despistar os invasores, pois não sabiam quem eram nem o que queriam ali. No entanto, parecia que eles já sabiam o que aconteceria com seu povo. O medo e a angústia em relação ao encontro temido pareciam estar previstos, e as perdas brutais e violentas ocorreram rapidamente.

Conforme Pâtikâ nos relatava, nesses momentos de dor e sofrimento era evidente que as lembranças ainda estavam vivas em sua memória. Sua expressão facial, gestos, movimentos e entonação de voz revelavam a intensidade do sofrimento e a dor das perdas, como se tivesse acontecido recentemente. Muitos Panará se perderam na mata durante suas tentativas de fuga, o que os levou ao município de Colíder-MT, onde ocorreu o primeiro contato.

Após o primeiro contato, os Panará ainda resistiam em se aproximar daqueles que eram tão diferentes em termos de vestimentas, cultura e língua. Eles não tinham ideia do que estava por vir e não imaginavam que essas pessoas queriam tomar posse de sua terra ancestral, onde viveram por muitos anos.

Após receberem uma "chuva de flechas" dos Panará, os sertanistas decidiram demonstrar que não queriam guerra, mas sim uma aproximação amigável. Eles ofereceram um varal com diversos objetos como facas, espelhos e panelas, como um gesto de paz. Depois de muita insistência, os indígenas foram finalmente avistados do outro lado do rio Peixoto, próximo ao acampamento.

Contudo, conforme destaca Arnt, 1998, p. 69:

> Porém, antes dessa história começar, os Panará eram tão desconhecidos que não tinham nome. Ninguém sabia como eles próprios se auto denominavam. Eram " índios gigantes" ou “Kreen-Akarore” - variantes do nome kayapó *kran iakarare*, que significa "cabeça cortada redonda", uma referência ao corte tradicional de cabelo que identifica os Panará até os dias atuais. Em fevereiro de 1973, quando Cláudio Villas Bôas fez o "primeiro contato", no rio Braço Norte, no norte de Mato Grosso, só os Panará sabiam que o encontro suspendia séculos de guerra com os brancos, marcando o fim de um longo isolamento. Mas nunca poderiam imaginar a repercussão desse evento, em um momento fugaz, na curva remota de um rio da Amazônia. Houve um choque no imaginário nacional. O encontro com os Panará foi o mais divulgado "primeiro contato " de um grupo indígena na época das telecomunicações modernas. Durante anos, a busca dos índios gigantes foi acompanhada pela imprensa brasileira, e pela estrangeira, com manchetes generosas e expectativas fantásticas. Em plena ditadura militar, com o país embarcado na febre ufanista dos grandes projetos do *Brasil Grande*, como o Plano de Integração Nacional, a Transamazônica e a Itaipu, a presença de índios extraordinários no caminho do progresso reativou os fantasmas da identidade brasileira, dramatizando, aos olhos de todos, uma colisão da história com a pré-história. Envoltos pela mística do “bom selvagem", os Panará eram ainda mais

> notáveis, mais altos, mais nobres, mais fortes e mais misteriosos — e tão inverossímeis quanto intrigantes (Arnt, 1998, p. 69).

Durante os anos de construção da BR 163, várias reportagens foram feitas sobre os Panará, e alguns famosos decidiram homenageá-los. Um desses famosos foi o poeta Carlos Drummond de Andrade, que percebeu o encontro aflitivo que oferecia aos Panará o pesadelo urbano de ferros e fúrias. Ele expressou isso no poema "Kreen-Akarore", publicado no livro "Discurso de Primavera e Algumas Sombras" em 1977, dando voz ao silêncio das águas do Jarinã.

Kreen-Akarore

Gigante que recusas
encarar-me nos olhos,
apertar minha mão
temendo que ela seja
uma faca, um veneno,
uma tocha de incêndio;
gigante que me foges,
légua após légua,
e se deixo os sinais
de minha simpatia,
os destróis: tens razão.
Malgrado meu desejo
de declarar-te irmão
e contigo fruir
alegrias fraternas,
só tenho para dar-te
em turvo condomínio
o pesadelo urbano
de ferros e de fúrias
em contínuo combate
na esperança de paz
— uma paz que se esconde
e se furta e se apaga
medusada de medo,
como tu, akarore,
na espessura da mata
ou no espelho sem fala
das águas do Jarina.

Carlos Drummond de Andrade

Hoje, o poema nos faz refletir sobre a angústia vivida pelos Panará ao longo dos anos. Após o contato forçado com os não indígenas, eles enfrentaram surtos de viroses e doenças que resultaram na morte de muitos deles, como afirmou Arnt em 1998:

> "Nós estávamos na aldeia — lembra-se o chefe Akè Panará — e começou a morrer todo mundo. Os outros foram embora pelo mato, e aí morreram mais. Nós estávamos doentes e fracos e, então, não conseguimos enterrar os mortos. Ficaram apodrecendo no chão. Os urubus comeram tudo"(Arnt, 1998, p. 68).

Segundo relatos, eles estavam tão debilitados que não conseguiam se quer sepultar os corpos de seus familiares. Muitos morreram de desnutrição. Pâtikâ Panará relata como aconteceu as tentativas do encontro entre seu povo e os não indígenas:

> **Quando veio aeronave, fizemos uma mudança de aldeia, sempre que aparecia uma aeronave nós mudávamos para se esconder. Mas, aeronave não deixou sumir, sempre acompanhando. Paramos em uma aldeia, e algumas pessoas pensaram em fazer contato. Outros não queriam esse contato. Tinha um que sempre queria ir atrás dos "brancos". Alguém estourou um tipo de "bomba", mas na verdade era doenças aonde vivíamos. Chegando próximo ao acampamento dos "brancos", acho que foi ali que se contaminaram e trouxeram essa doença para a aldeia aonde eu vivia. E começaram a morrer várias pessoas, depois dessas mortes, decidimos mudar para uma outra aldeia. Pessoal continuaram morrendo, mesmo mudando de aldeia (Pâtikâ, entrevista em junho de 2023).**

Mesmo diante de cenas indescritíveis, o povo de Pâtikâ nunca desistiu de lutar. A luta pela (re)existência naquele momento era crucial para todos que ainda permaneciam ali, e a esperança de que todo aquele sofrimento chegasse ao fim ecoava nos pensamentos de cada um, conforme relataram.

Em 1975, os Panará foram transferidos pela Funai para o Parque Indígena do Xingu (PIX) para garantir uma vida digna, mas as mortes continuaram e eles não se sentiam em casa. Realizaram várias transferências sem sucesso e alguns guerreiros lutaram na Justiça Federal pelo retorno às suas terras, motivados pelo sonho de recomeçar e pelo reconhecimento de sua história e povo.

Após 20 anos, os Panará reconquistaram seu antigo território e construíram uma nova aldeia. Além disso, em 1997, obtiveram uma vitória inédita nos tribunais, recebendo indenização por danos materiais e morais causados pelo contato. Essa vitória projetou um futuro mais digno para eles, apesar das marcas tristes de sua história. Após a declaração do Ministério da Justiça, os Panará foram transferidos para sua Terra Indígena (TI) com a certeza de que a mortalidade diminuiria, tomaram posse definitiva dessa terra.

Ocupando uma área de aproximadamente 494,017 hectares, localizada à 200 km do município de Guarantã do Norte-MT, ao norte do estado de Mato Grosso, e ainda, abrangendo o município de Altamira-PA, a população Panará se encontra dividida em sete aldeias, que são elas: Nasêpotiti, Sõkârãsã, Kresãa, Sonkuê, Nãpôrõ, Kanãa e Kôtikô, sua população hoje conta com aproximadamente 700 habitantes, falantes do tronco linguístico macro-Jê.

Hoje, após 25 anos de retorno, os Panará se orgulham de contar sua história trágica com um final feliz. Na aldeia Nasêpotiti, eles celebraram o retorno à sua Terra Indígena em

outubro de 2022, após o trágico contato com não indígenas. Durante a festa tradicional, que durou alguns dias, os Panará puderam fazer uma retrospectiva de sua trajetória e superação. Danças, cantos, pinturas e comida tradicional fizeram parte do evento.

Fotografia 2 – Terra Indígena Panará



Fonte: Instituto Socioambiental, 2022.

Sua alimentação desse povo é baseada na caça, na pesca e na coleta de frutos. As tarefas diárias são divididas entre a família, com homens e mulheres trabalhando para sustentar suas casas. As crianças aprendem desde cedo com os anciões, observando e repetindo as tradições dos adultos.

Uma curiosidade da cultura Panará é a sua roça tradicional que mantém até os dias atuais. As plantações seguem uma perfeita geometria, com as culturas dispostas nos pontos cardeais. As bananeiras são plantadas ao redor da circunferência da roça com um espaço central para o amendoim. O restante da roça é destinado à mandioca, à abóbora e ao cará, alimentos essenciais em sua dieta.

A alimentação dos Panará não se limita à roça, mas também inclui caça e pesca. Eles têm um conhecimento profundo da natureza e são capazes de distinguir quais peixes são mais abundantes em cada época com base nas frutas que caem no rio, nas flores e em outras informações naturais. As mulheres são responsáveis pela coleta de frutas e leguminosas com auxílio do *Kahãn* (cesto)[6], enquanto os homens se dedicam à caça e à pesca. Segundo relatos de Krepy:

[6] Objeto utilizado pelas mulheres, para realizar o transporte de diversos alimentos trazidos da roça ou da floresta. Confeccionado pelos homens, utilizando folha de tucum, e para carregarem na cabeça utilizam embira, uma espécie de fibra coleta na mata.

> **Quando cheguei aqui já estava um pouco velha, lá no Xingu não era bom. Tinha pouco peixe, muito fraco. Aqui tem muitos peixes e carnes, aqui é bom, lá não era não. Aqui muita fruta, criança come, todos comem (Krepy, entrevista em junho de 2023).**

É maravilhoso ver como Krepy, uma senhora Panará, transmite alegria e a necessidade de compartilhar a história de seu povo, desde o contato inicial até o retorno ao seu território tradicional. É importante valorizar e aprender com essas experiências.

Os artesanatos e artefatos dos Panará refletem a beleza e dedicação desse povo em cada detalhe. Homens e mulheres compartilham tarefas na confecção dessas peças, demonstrando a importância da colaboração e do cuidado em sua cultura. As mulheres são responsáveis pelos artesanatos: os *sõkressê* (colares), *sintossê* (pulseiras), *pakõssê* (tornozeleiras), *kjatsê* (saias), *passê* (braçadeiras) e *sikrekô* (brincos), enquanto os homens pelos artefatos: *kiãrãpe* (cocar), *issê* (arco), *kâjâ* (flecha), *kahãn* (cesto).

Sua simplicidade é resultado da permanência pela luta em manter viva sua cultura e tradição. Hoje, apenas um Panará possui licenciatura, atuando na aldeia Kotiko. Acreditam que é a partir da educação escolar que poderão continuar lutando e defendendo seus ideais. Nesse ano de 2023, um grupo de jovens recém-formados no ensino médio, resolveram deixar a aldeia e enfrentar alguns percalços para estudarem no município de Guarantã do Norte-MT, onde estão cursando graduação em enfermagem.

Os desafios são enormes, precisam alugar uma residência e consequentemente, um emprego local, pois alguns deles tiveram que trazer sua família para que assim tenham mais incentivo para permanecerem até o término da graduação, haja vista que, outros já iniciaram e foram obrigados a desistirem, considerando a escassez nas políticas públicas de ações em permanência para os estudantes indígenas que precisam sair de suas aldeias e permanecerem na cidade em busca de formação acadêmica.

No entanto, o acadêmico de enfermagem, Juporo-y Kaiabi Panará, que é residente na aldeia Sõkârãsã, no início do ano de 2023, deslocou-se até a cidade de Guarantã do Norte-MT, em busca de novas oportunidades, ele está frequentando universidade privada, matriculado no curso acima citado, o mesmo fala sobre as dificuldades encontradas ao sair da aldeia para cidade, segue o relato:

> **Quando fiz meu primeiro vestibular, foi muito difícil. Precisei pagar frete para ir até a cidade, realizar a prova. Mas, consegui ser aprovado. Na cidade é muito diferente, tivemos que alugar uma casa para morar, alimentação não é de graça, precisamos comprar, energia, água e aluguel, todo mês precisa ter dinheiro para pagar. Nada é de graça na cidade, tudo muito difícil. Quando levei minha família**

> **para cidade, percebi que lá é mais difícil do que na aldeia. Porque na aldeia, saímos para roça e trazemos alimentos para nossa casa, quando saímos para pescar, trazemos muito peixe para nossa família. Mas, na cidade é muito difícil, precisamos trabalhar, para depois comprar alimentação para não passar fome. Toda atividade que você queira realizar na cidade, precisa de pagamento. Muito difícil sair da aldeia para cidade com intenção de estudar. Não temos nenhum tipo de apoio. Tudo isso, tem prejudicado e muito nos meus estudos. Mas, mesmo com tudo isso, continuo enfrentando todas essas dificuldades (Juporo-Y, entrevista em julho de 2023).**

Essas são algumas das dificuldades que esse grupo vem enfrentando. Em outras oportunidades, outros jovens também já iniciaram curso superior na cidade, porém como nos foi relato, não é nada fácil, ocasionando na desistência. É preciso muita perseverança na caminhada, e com certeza, o apoio da comunidade. Há também um grupo de professores Panará, que neste mesmo ano, foram aprovados no vestibular intercultural da UNEMAT, na cidade de Barra do Bugres-MT, traremos mais detalhe nas próximas seções.

3.2 Organização social

A organização social dos Panará é baseada em uma estrutura familiar e comunitária, onde a coletividade é valorizada. Eles vivem em aldeias que são compostas por várias casas, geralmente construídas de forma circular, utilizando madeira e palha. A comunidade é liderada por um cacique que exerce autoridade e toma decisões importantes, representando a comunidade perante as instâncias internas e externas, desempenhando um papel importante na tomada de decisões. Além disso, existe um conselho formado por anciãos que também desempenham um papel fundamental na tomada de decisões coletivas e preservação da tradição cultural.

As mulheres adultas não usam mais o corte tradicional de cabelos curtos, com duas linhas paralelas raspadas em cima da cabeça, foi substituído pelos cabelos longos com franjas, no estilo feminino *suyá*. A pintura corporal, a arte plumária e os cantos assimilaram elementos da cultura xinguana, principalmente dos Kayapó, seus vizinhos mais próximos.

Os Panará dividem suas aldeias de acordo com os clãs que compõem a sua sociedade, mantendo uma relação direta entre espacialidade e organização social. São quatro clãs que se relacionam, cada indivíduo pertencendo a um deles, de acordo com a descendência materna. Como acontece nos clãs Bororo, os clãs Panará possuem uma localização fixa no círculo aldeão. Dispostos literalmente a partir do eixo Leste-Oeste, determinado a partir do caminho do sol durante o dia.

No centro está localizada a “casa dos homens”, como em outras aldeias dos grupos de família linguística Jê. No círculo da aldeia estão fixados os lugares dos quatro clãs existentes. Os nomes dos clãs sugerem um mapeamento no espaço dos processos temporais de crescimento e mudança. Eles se chamam: *kwakiatantêra* (os da raiz do buriti), *kwasôtantêra* (os das folhas do buriti), *krerõwatêra* (os sem casa) e *kwâssirãntêra* (os da costela). Esses nomes indicam os pontos cardeais e antera, o coletivo humano.

Em sentido geral, a nomenclatura Panará indica o pertencimento a uma rede de parentesco mais ampla, ou seja, todo o grupo que possui subcategorias determinadas pelos clãs. O pertencimento ao clã e a localização das casas do pai ou da mãe, respectivamente, no círculo da aldeia, são as referências para se explicar as relações e posições na sociedade. Existe algumas regras em relação aos jovens escolherem seus parceiros, deve ser respeitada a posição e divisão de cada clã, não é permitido relacionar-se com seu próprio clã.

3.3 Cultura, rituais e festas

A cultura Panará é rica e diversificada, expressa em diferentes aspectos da vida cotidiana como se observa na arte, na música, na dança, na organização social, nas crenças e nos rituais. A língua falada pelos Panará pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, ramo Jê, reconhecida como a língua Panará, pertencente também ao grupo linguístico dos Kayapó, consequentemente, uma língua compreensível entre esses dois povos, apesar de apresentar diferenças fonéticas, é compreendida com certa facilidade.

As crenças e práticas espirituais ocupam um lugar central na vida cotidiana dos Panará. Acreditam em uma pluralidade de espíritos e deidades que habitam a natureza ao seu redor, como os espíritos dos animais, dos rios e das árvores. Eles realizam rituais e cerimônias para se comunicar com esses seres espirituais, buscando harmonia, proteção e saúde. Além disso, a transmissão de conhecimentos e histórias sagradas é realizada por meio de narrativas orais e pela participação em rituais. Em termos de crenças e espiritualidade, esse povo possui uma cosmovisão baseada na interconexão entre os seres humanos, os espíritos da natureza e os antepassados. Os cantos, as danças e os artesanatos também são expressões culturais importantes dentro da comunidade.

A corrida de toras é considerada a atividade cerimonial mais importante, por isso, realizada em vários momentos, tais como, na festa da puberdade feminina, após expedições guerreiras ou realizadas por si só, sem um motivo especial. É a maior demonstração pública da

força e energia masculina. Recomeçar a prática da corrida de toras dentro do Parque do Xingu teve um significado crucial no processo da reconstrução social.

Muitos rituais são realizados cada qual de acordo com a ocasião. Desde cedo, as crianças têm suas orelhas furadas, os meninos antigamente além das orelhas, furavam-se os lábios, porém um ritual que já não é mais desenvolvido nessa etnia. Além dos furos também eram realizados escarificações, como sinônimo de guerreiros. Esse ritual foi extinto por conta do sofrimento intenso em decorrência de seus corpos rasgados por dentes de paca, e ainda, pela demora na cicatrização que muitas vezes acabava infeccionando. Esse ritual acontecia logo após alguém ter realizado uma ação de coragem que caberia, a partir daquele momento, o título de guerreiro ou guerreira.

Krepy Panará (2023), relata que durante essa cerimônia a dor era intensa, choravam muito durante a realização das escarificações entre homens e mulheres, porém, a dor permanecia por alguns dias, já que a cicatrização era muito lenta. Ao relembrar o dia em que foi submetida a esse ritual, lágrimas escorreram pelo seu rosto. Entendemos que mesmo se referindo a um ritual de grande relevância, o sentimento de dor em ter partes de seu corpo rasgado, com feridas expostas até que fossem completamente cicatrizadas, ainda era algo presente em sua memória.

Na ordem cosmológica Panará, a floresta, os rios, os igarapés e os lagos são fontes não só de recursos materiais, mas a base da ordem social. Os antepassados míticos deram seus nomes aos Panará e ao mundo, formados a partir da combinação de animais e seu povo. Hoje existe uma miscigenação entre várias culturas, agregando uma nova combinação entre os nomes dos envolventes dessas comunidades.

3.4 Atividades produtivas

A economia tradicional dos Panará, antes da transferência para o Xingu, baseava-se numa exploração extensa, porém ecologicamente equilibrada, dos recursos naturais. O sistema cerimonial ordenava longas expedições de caça, com grupos de homens andando por semanas na floresta caçando e moqueando[7] carne para trazer para aldeia. Era comum, na estação seca, a

[7] Moquear é uma prática em assar a carne ou peixe para que o mesmo tenha uma durabilidade maior até o seu consumo.

dispersão das aldeias em grupos menores que iam pescar, caçar ou buscar frutas, acampando na mata.

A coleta de taquara para fabricar flechas também era feita por grandes grupos que caminhavam muitos dias, pois além das taquaras, iam também atrás da safra de castanhas. Transferidos de Peixoto de Azevedo para o Xingu, os Panará continuaram caçando, pescando, plantando e realizando a coleta de frutos, mas as condições ecológicas daquele lugar não era muito propícia, era bastante distinta de suas florestas originais, reduzindo significativamente a variedade de seus alimentos.

Apesar de tantas mudanças, hoje, suas principais fontes de alimentação se baseiam na plantação de milho, batata, cará, várias espécies de banana, mandioca, abóbora e amendoim. Nas terras férteis próximas ao rio Iriri, as bananeiras dão frutos durante anos seguidos, enquanto no Xingu requeriam pés novos a cada ano. A dificuldade do trabalho sem ferramentas de aço foi suplantada com a aquisição de facas, facões e machados.

A pesca ocorre tanto no período de cheia quanto no período de seca, o que difere são as técnicas de captura que variam de acordo com o nível da água. O timbó é utilizado na estação de águas baixas e arco e flecha nas águas cheias, há ainda a pesca com linhada (uma habilidade que não exige a vara de pesca, somente linha e anzol. A caça é a atividade masculina mais prestigiada. Anta, macaco-prego, macaco-aranha, paca, jacu, mutum e outros galináceos que antes eram abatidos com arco, flecha e borduna, hoje, com espingarda. Sobretudo o conhecimento dos animais e do ecossistema, mais do que força ou tecnologia, garante os resultados das empreitadas.

Como coletores, valorizam muito as diversas qualidades de mel que colhem, comendo-o puro, misturado com açaí, ou mesmo com farinha por eles produzida. Apreciam também mamão bravo, cupuaçu, cacau selvagem, caju, buriti, tucum, macaúba, inajá, mangaba, pequi e a importante castanha-do-Brasil coletada entre novembro e fevereiro, justamente no período em que as roças já foram plantadas, mas ainda não produzem.

Para os Panará todo o processo de produção de subsistência é organizado pelas relações sociais. O trabalho diário de cada família, a mulher colhendo mandioca ou outras plantas da roça, o homem indo caçar ou pescar, dá continuidade a um ciclo ritualístico transcendente, através do qual toda a força de trabalho coletivo é mobilizada por complexos pedidos e prestações mútuas de serviços entre clãs, culminando na preparação coletiva de uma grande quantidade de mandioca ou milho que tem como complemento o resultado de uma caçada coletiva que dura até semanas. Durante esse longo período de caça, as aulas são

suspensas, pois tanto os estudantes jovens como professores participam desse importante momento cultural, demonstrando a importância em manter suas tradições.

No desfecho das cerimônias, todos preparam um imenso paparuto, massa de mandioca ou milho recheada com carne ou peixe, embrulhada em folhas de bananeira e assada em forno de chão, alimento que se come todo o dia, para divisão entre os clãs e consequente consumo coletivo.

Da mesma forma, a roça não é apenas um espaço altamente socializado, como também um campo de trabalho material e social fundamental. Parte daí a explicação da forma geométrica das roças que tanto deixaram perplexos os integrantes das frentes de atração durante as tentativas de contato. O desenho circular da roça, com certas plantas na periferia e suas linhas, às vezes cruzadas, de bananeiras ou milho cortando o centro é uma reprodução parcial do espaço da aldeia, com oposição entre centro e periferia, usando os mesmos conceitos de espaço que orientam a pintura corporal e o corte de cabelo, sempre em consonância com o sistema social.

O crescimento do milho e do amendoim são referências temporais para alguns rituais. Podemos observar na imagem a seguir, reproduzida por um professor, a organização das roças Panará. A plantação de bananas em toda sua circunferência e as vezes cruzando ao centro da roça, seguindo a orientação norte-sul, o amendoim que também aparece no centro. Acompanhando toda a circunferência, temos a plantação de mandioca, abóbora e cará.

Esses são os principais alimentos utilizados na subsistência desse povo. A quantidade significativa da plantação de mandioca tem uma finalidade, a produção de farinha durante todo ano, a mesma serve como base em quase todos os outros alimentos. A farinha se faz presente junto a caça, pesca, amendoim, cará, abóbora e também com o açaí. A produção fica por conta das mulheres que geralmente se reúnem em uma única casa e durante um dia de muito trabalho produzem uma farinha maravilhosa, em seguida a mesma é armazenada em sacos e guardadas em suas casas. Um dia antes dessa produção, as mulheres vão várias vezes à mata em busca de lenha, que não é pouca, para que no dia seguinte, possam se dedicar somente a produção de farinha.

Fotografia 3 – Roça Panará



Fonte: Instituto Socioambiental, 2022.

A questão dos recursos naturais é crucial para se compreender porque era um problema viver no Xingu. Sob o ponto de vista dos que vivenciaram essa transferência, não só estavam em terra alheia, como também, em terra pobre. No Xingu, há menos caça do que em relação à TI Panará, onde estão até hoje localizados. Várias frutas que eram consideradas importantes durante a coleta era impossível encontrá-las, a terra é menos fértil, a roça rende menos e esgota-se mais rápido. Enquanto viviam no Xingu, os Panará não cansavam de repetir que sua sociedade era um simulacro, uma versão reduzida, inferior e empobrecida da sociedade como fora outrora no Peixoto de Azevedo-MT.

Entretanto, se faz necessária uma retrospectiva no que se diz respeito a EEI no Brasil, desde o período em que os colonizadores ofereciam uma educação escolar aos povos originários com o discurso de nivelar aos demais através da escolarização. Porém, o que de fato ocorreu foi apenas a catequização dos indígenas com a finalidade de prepará-los para mão de obra barata em favor próprio, fazendo com que sua cultura e identidade fossem apagadas da história do Brasil durante vários anos. Dessa forma, apresentamos na próxima seção, a contextualização da educação escolar indígena, e ainda seus desafios na (re)conquista do ensino.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS NA (RE)CONQUISTA DO ENSINO

Conforme demonstramos ao longo deste trabalho, esta pesquisa considera a educação escolar indígena no Brasil como um dos principais campos de estudo que vem ganhando relevância crescente no âmbito acadêmico e nas políticas públicas voltadas para a educação básica, sobretudo, após a criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI) no ano de 2023 e o restabelecimento da SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no MEC. Com isso aumentam as possibilidades de que EEI seja pensada para e pelos próprios indígenas.

Além disso, verificamos que por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, tem-se buscado promover a valorização das culturas, línguas e conhecimentos tradicionais desses povos, assegurando o respeito à diversidade étnico-cultural e o fortalecimento da identidade indígena nas escolas. Essas diretrizes estabelecem uma educação intercultural e bilíngue que reconheça as particularidades de cada comunidade, sua relação com o território e seus modos de vida (Brasil, 2012).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 desempenha um papel fundamental ao reconhecer e garantir os direitos dos povos indígenas. O artigo 210 da Constituição estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos, incluindo os indígenas, com respeito à diversidade cultural e a adoção de uma pedagogia diferenciada (Brasil, 2016). Além disso, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em 2007, reforça a importância da autonomia dos povos indígenas na definição de seus sistemas educacionais, assim como o direito à preservação de suas línguas, conhecimentos e práticas tradicionais (ONU, 2008).

Nesse sentido, buscamos discorrer direta e indiretamente sobre a importância da EEI no Brasil ser compreendida como um processo dinâmico e contextualizado que busque promover o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais indígenas. A formação de professores indígenas e não indígenas, devidamente capacitados para atuar nesse contexto é um aspecto de grande relevância para o sucesso desse ensino.

Como também, a garantia de infraestrutura adequada, escolas e materiais didáticos que respeitem a diversidade cultural e linguística é fundamental para a efetivação da EEI no Brasil. É por meio do reconhecimento e valorização das culturas indígenas que se constrói uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde os povos originários possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para a construção de um país mais diverso e democrático.

4.1 Compreendendo a educação escolar indígena: uma análise histórica sobre os povos originários no Brasil

O processo de escolarização dos povos indígenas iniciou na época do Brasil Colônia, em 1549, com a chegada dos jesuítas ao país para que fizessem um trabalho que atendesse às necessidades da coroa portuguesa e aos interesses da Igreja Católica, dando início ao trabalho de evangelização, utilizado como meio para atingir esse objetivo, a escola de ler e escrever que, aparentemente, preocupava-se com a instrução dos indígenas e dos filhos dos colonos.

Para grande parte dos historiadores, a história educacional do Brasil se iniciou com a chegada dos primeiros padres da ordem dos Jesuítas em 1549, sob o comando do Padre Manuel da Nóbrega. Ao se afirmar isso, esquece-se que os primeiros moradores que aqui viviam, os indígenas, já possuíam sua forma própria de educar e transmitir seus ensinamentos às crianças de modo espontâneo, como exemplificado por Silva (2010), Santos e Silva (2017), Silva e Borges (2019).

Dentro dos aldeamentos, organização habitacional dos povos indígenas, o grande objetivo em termos educacionais foi a catequização dos indígenas na fé cristã. Assim, a chegada dos colonizadores europeus implicou na implantação de um ensino, no qual os indígenas necessitavam ser preenchidos de conhecimentos europeus, menosprezando, não considerando suas consagradas maneiras de ensinar.

No entanto, de acordo com Ribeiro (1993), na prática, o que ocorreu foi a escolarização dos filhos dos colonos, que davam continuidade aos estudos na Europa, enquanto os indígenas eram apenas catequizados para servirem de mão de obra, pois os colonizadores não os consideravam adequados para a formação sacerdotal católica, restando-lhes apenas um ensino profissional e agrícola, imprescindível para capacitá-los em outras funções essenciais à vida na colônia.

Os indígenas foram vitimados por várias doenças a partir do contato com o não indígena. Vendo sua população diminuir significativamente e, para fugir da situação e do extermínio, muitos grupos migraram para o interior do território, enquanto outros grupos foram escravizados, tornando seus descendentes parte da sociedade colonial. Aqueles que se misturaram com os colonizadores, por meio da miscigenação, contribuíram para a constituição de grupos com forte componente indígena na sociedade brasileira.

A escola sempre teve papel fundamental para a escolarização dos povos indígenas, porém nem sempre atuando de forma positiva na vida desses povos. Conforme Funari (2022, p.115):

> A escola jesuíta foi um dos principais pontos de contato entre colonizadores e nativos no início da colonização portuguesa. Porém, ao longo de muitos séculos, a escola brasileira teve papel muito limitado no sentido de atingir de fato a população. A escola no Brasil se tornou abrangente muito lentamente, em um processo que não se completou ainda, em pleno século XXI (Funari, 2022, p.115).

Durante muito tempo, a escola excluiu a figura do indígena da representação do país, da sua língua materna e principalmente da sua história. Apenas nos últimos anos, eles tiveram o seu reconhecimento de forma positiva e a importância da sua cultura em meio a sociedade brasileira.

A partir da Lei nº11.645/08, que foi revolucionária, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) que, por sua vez, já havia sido modificada pela 10.639/03, a qual torna obrigatório a inclusão no currículo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sua obrigatoriedade, fica instituída no ensino fundamental e ensino médio, público e privado. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de arte, literatura e história. Como forma de recuperar parte de sua história e identidade, que durante muito tempo tentaram apagar.

No último censo oficial (IBGE, 2022), o país conta com 1.652.876 indígenas em todo território brasileiro, divididos em 305 etnias, e 274 línguas diversas. Segundo dados do (INEP, 2022), contamos com 3.639 escolas indígenas, 26.243 professores e 246.350 estudantes indígenas matriculados.

Ademais, as escolas regulares também devem estar preparadas para receber os estudantes indígena. Todavia, a falta de estruturas básicas para a EEI ainda se mostra como um dos maiores problemas encontrados. Assim, esta pesquisa também se empenhou em compreender a diferenciação entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Entendemos que este é outro ponto de relevância a ser observado, pois a educação indígena é considerada como a principal responsável pela aquisição, repasse e manutenção das tradições, dos costumes e dos saberes específicos existentes em cada povo, ou seja, da própria etnia a qual o indígena pertence (Gonçalves; Mello, 2009).

A EEI deveria ser bilíngue ou até mesmo multilíngue e intercultural, ou seja, deve valorizar e respeitar a língua materna dos estudantes, como também o idioma da língua

portuguesa. Além disso, o conteúdo mediado também precisa ser adaptado à realidade cultural e social desses povos, integrando tradições, valores, conhecimentos e saberes que eles possuem. É de suma importância reconhecer que os povos indígenas têm culturas diferentes que são parte de sua história e identidade. Devendo oferecer a essas comunidades a chance de preservar e transmitir seus conhecimentos e culturas para as próximas gerações.

As escolas indígenas têm se tornado uma opção para os povos originários que buscam uma educação escolar que respeite seus valores e tradições sem perder de vista a modernidade e as necessidades da sociedade atual. Essa educação, não deve ser apenas uma maneira de mediar conteúdo, mas também promover o respeito à diversidade cultural e étnica, bem como o respeito ao meio ambiente.

A escola indígena deve ser um local seguro e acolhedor em que os estudantes possam aprender e desenvolver seus potenciais sem discriminação ou preconceito. É importante que a escola seja um ambiente em que o papel dos professores e dos estudantes sejam valorizados, e que os próprios estudantes sejam incentivados a assumir um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Incluindo uma abordagem interdisciplinar, com uma variedade de assuntos que se relacionam com a cultura, história, arte, meio ambiente, política e economia das comunidades, os estudantes devem ter a oportunidade de aprender fora da sala de aula, conhecendo as aldeias, participando de cerimônias sagradas e praticando atividades que fazem parte do cotidiano de cada comunidade.

Devendo incluir a língua materna dos estudantes, que é uma parte importante da sua identidade e história, criar oportunidade de aprender a ler e a escrever na sua própria língua, bem como em línguas estrangeiras, já, aos professores, aprendam e respeitem a língua materna dos indígenas.

Mesmo sendo um grande desafio para os professores, pois eles devem compreender e respeitar a diversidade cultural, além de oferecer uma educação de qualidade e atualizada, é essencial que os professores sejam conhecedores de métodos pedagógicos adequados à realidade das comunidades indígenas e que estejam em constante diálogo com as lideranças e as famílias das aldeias.

A EEI também deve estar vinculada à atividade econômica e aos projetos de desenvolvimento das comunidades. É possível integrar a educação escolar com atividades produtivas que as comunidades indígenas já desenvolvem como a agricultura, pesca, artesanato e o turismo.

Portanto, a educação escolar indígena deve estar em constante processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento para que haja uma comunicação aberta entre os professores, alunos, famílias e as lideranças das comunidades, de modo que todos possam contribuir para o progresso da educação escolar para as futuras gerações.

A partir dessa perspectiva, buscamos a representação dos povos indígenas, através do Cacique Raoni Metuktire (povo Mebengokre), um representante conhecido internacionalmente dos povos indígenas, para que o mesmo, durante uma entrevista, pudesse contribuir com seu incomparável conhecimento, considerando que o mesmo presenciou antes, durante e até os dias atuais, o encontro dos povos indígenas com os não indígenas, ou seja, não faziam ideia de que sua história e a de todos os povos tradicionais teriam uma mudança radical em suas culturas, costumes, línguas e educação.

Para tanto, ouvimos Raoni que durante seus aproximados 93 anos de idade[8] sempre dedicou sua vida à luta pela preservação da Amazônia e defesa dos povos originários. Carrega em sua bagagem de conhecimentos muitos anos de lutas e (re)conquistas em defesa dos povos indígenas não apenas do Brasil, seu legado engloba a todos povos tradicionais, sua representatividade é internacionalmente reconhecida. Nasceu por volta de 1930 em uma aldeia que atualmente se chama Capoto, localizada no munícipio de Peixoto de Azevedo-MT.

Durante a infância, viveu em diversos lugares, pois o povo Kayapó é considerado nômade. Aos 15 anos de idade, Raoni aderiu ao seu famoso botoque[9]. Teve participação ativa nos primeiros contatos com os não indígenas, entre eles os irmãos Villas Boas - famosos sertanistas e indigenistas brasileiros. Foi em 1954 que Raoni aprendeu com eles a língua portuguesa. A partir desse contato percebeu a ameaça que essa cultura poderia trazer ao seu povo e iniciou o ativismo, desde então, vem trabalhando em favor dos direitos dos diferentes povos.

Com auxílio de seu neto, Patxon Metuktire, para a realização da tradução da fala para a língua portuguesa e para sua língua materna indígena, conversamos com Raoni. Questionado sobre como ele vem percebendo a educação escolar indígena dentro de todas as aldeias, considerando ainda as dificuldades encontradas na maioria delas. Raoni Metuktire nos relata que:

---

[8] Raoni Metuktire tem sua idade aproximadamente dos 93 anos, já que se trata de uma idade presumida, pois, somente a partir do contato com o não indígena, que foi possível emitir documentos pessoais, ou seja, as idades dessas pessoas são aproximadas e não idades exatas.

[9] Botoque, disco de madeira colocado no lábio inferior usado por chefes de guerra e grandes oradores das tribos.

> **Há muito tempo atrás, em contato com "homem branco", nós morávamos na floresta, e não tínhamos essa preocupação em colocar as crianças para estudar, não tinha isso. Nunca pensou nisso, sou da geração, antes do contato com "homem branco". Quando eu tinha 12 anos, o pessoal fez contato com os Vilas Boas, então eu vi tempos antes de contato com "homem branco", e depois disso. Então, não tínhamos essa preocupação com escola. Mas, hoje como já temos esse contato, com os "brancos", já que fizeram contato conosco então, começou essa escola, e hoje muitas pessoas levam crianças para cidade para estudar. Só que o que estamos vendo, é que eles não estão fazendo certo. Porque, eles vão para cidade e eles acabam aprendendo mais coisas erradas do que coisas certas. Em vez de aprender conhecimento na escola, aprende bebida alcoólica, aprende muita moda do "branco", muita coisa do "branco", ritmo do "branco". E isso não está certo, isso para mim não está certo, coisa errada. Bebida alcoólica para mim não é coisa certa. Assim, como não concordo com várias outras coisas, né? Só penso que nós indígenas, deveríamos aprender coisas certas, assim como as pessoas "brancas" deveriam aprender coisas certas e serem corretas para vivermos melhor (Raoni, entrevista em março de 2023).**

Diante do relato, pudemos perceber que a preocupação com a EEI passou a existir logo após o contato com os não indígenas, pois antes eles não tinham essa preocupação, porém, agora eles sentem a necessidade da educação escolar, até mesmo pelo fato de manter um bom diálogo com a população não indígena. Ao ser questionado de que forma deveria acontecer a EEI, de modo a comtemplar a todos os povos tradicionais, Raoni Metuktire ressalta:

> **[...] eu penso que vocês deveriam pensar, ensinar a cultura do nosso povo, a nossa língua a forma como tratamos uns aos outros. [...]Essa linguagem é que deveriam ensinar nas escolas das aldeias. Quando concluir o conhecimento da nossa língua, aí vocês começam a ensinar língua portuguesa. Assim eu entendo que vocês estarão preparados para trabalhar com "homem branco". Assim estou pensando e falando hoje para vocês [...] (Raoni, entrevista em março de 2023).**

Raoni destaca e assegura a importância da alfabetização primeiramente na língua materna e consequentemente em uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa. Seria essa a melhor forma de dar início a alfabetização dessas crianças, mantendo e respeitando sua cultura. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como a presença de professores capacitados, a falta de infraestrutura adequada, a escassez de material didático específico e a discriminação e preconceitos que ainda persistem em alguns âmbitos da sociedade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, reconheceu a necessidade de uma educação que valorizasse a cultura indígena e determinou que as escolas das áreas indígenas deveriam se adaptar a essa demanda. Desde então foram criadas políticas públicas e iniciativas para oferecer uma educação escolar de qualidade e respeitosa às diversas comunidades indígenas presentes em nosso país.

Questionado sobre as escolas nas aldeias e, de que maneira deveriam repassar esse aprendizado para que os alunos não perdessem a sua cultura, considerando os diferentes costumes e línguas dos diferentes povos, Raoni Metuktire aponta que:

> **Há muito tempo eu já falei sobre isso com o pessoal, já venho pensando sobre isso, já faz algum tempo que todos os indígenas deveriam estudar na aldeia, nas escolas da aldeia, para primeiro aprender mais sobre a cultura do nosso povo, e depois com uma certa idade, um certo nível ele vai para cidade para aprender também o conhecimento da cidade. Assim eu estou pensando, mas do jeito que eles estão fazendo não está certo (Raoni, entrevista em março de 2023).**

Raoni não concorda que os estudantes indígenas sejam alfabetizados em escolas urbanas, pois acredita que dessa forma eles irão deixar de aprender coisas que fazem parte da sua cultura, deixando parte de sua identidade de lado. Ele compreende que, deveriam primeiro ser alfabetizados nas escolas das aldeias, onde receberiam os conhecimentos culturais, tradicionais e ainda enfatizando no dia a dia sua identidade indígena.

Grupioni (2006) destaca alguns pontos que pensamos ser de fundamental importância nesse processo, pois contribui de forma efetiva para conquista dos direitos e para afirmação étnica de cada povo:

> Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (Grupioni, 2006, p. 56).

Mais recentemente, a LDB (Lei 9.394/96) reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às sociedades e comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades. Nessa perspectiva, a oferta de um ensino intercultural e bilíngue passa a ser considerado como um constitutivo da escola indígena.

4.2 A relevância da educação escolar indígena na educação básica

A educação é a base fundamental para o processo de luta e reconquista identitária dos grupos indígenas. O papel institucional da escola, seus limites e possibilidades depende de pesquisas e práticas implementadas que busquem transpor as diferenças existentes por meio de políticas claras, consistentes e em diálogo com os movimentos indígenas. Diante disso, vale ressaltar que se compreende uma educação intercultural, aquela que é capaz de inserir o estudante ao convívio social de seu grupo, conferindo a ele ferramentas que permitam a

construção de conhecimentos essenciais para uma vivência no coletivo, mas respeitando sua individualidade e diversidade.

A EEI além de reconhecer e valorizar as culturas, línguas e tradições dos povos indígenas, promove a diversidade dentro do próprio sistema educacional. Além disso, contribui para a preservação da história e das tradições desses povos, possibilitando que as futuras gerações possam aprender a valorizar sua cultura, sendo necessária para enfrentar os desafios da vida moderna sem abandonar seus valores e tradições culturais dos seus antepassados.

Também se faz importante destacar que a EEI é um direito garantido por lei, e sua implementação contribui para a redução das desigualdades educacionais, proporcionando um ensino adequado e significativo para esses estudantes. Segundo a LDB (Brasil, 2006, p.41):

> Preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (Brasil, 2006, p.41).

Tem-se o intuito de elaborar programas de ensino e pesquisa, juntamente com a colaboração e participação das variadas comunidades indígenas, a fim de desenvolver currículos específicos, incluindo conteúdos culturais especificamente de cada comunidade e ainda prevê a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Em suma, a EEI é uma importante ferramenta para a promoção de uma educação intercultural que valorize as diferentes culturas existentes no país e respeite a diversidade cultural dos diferentes povos. A este respeito Zoia (2010, p. 69), escreveu:

> A consequente dizimação de diversos povos e línguas indígenas pode ser creditada a este processo de exploração econômica e cultural pelo qual estas sociedades foram submetidas durante séculos e que conduziu necessariamente a uma perda de identidade para os povos que sobreviveram. Diversos povos indígenas começaram a se organizar na tentativa de reverter esse processo de dizimação cultural e umas das ferramentas para atingir esse objetivo passou a ser a escola. Neste contexto, a educação passa a ser vista como uma das formas de manter a alteridade do povo, mantendo acesa a vivência socioeconômica e cultural de cada grupo. Sendo assim, os materiais didáticos em língua indígena e a própria escrita destas línguas, além da contratação de professores indígenas, se constituem em conquistas importantes para a divulgação dos saberes historicamente acumulados (Zoia, 2010, p. 69).

Além disso, essa educação se torna relevante para que se possa manter a preservação dos saberes e práticas tradicionais dos diversos povos. Aprendizados que muitas vezes não são encontrados nos currículos das escolas convencionais, mas que são essenciais para que os estudantes possam manter viva sua identidade cultural. Isso é importante para combater o preconceito e a discriminação que ainda recai sobre os povos e comunidades indígenas. Por

meio da valorização de suas culturas, tradições e conhecimentos é possível desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. É a partir desta perspectiva que concordamos com Grupioni (2006), quando afirma que:

> A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado até os dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (Grupioni, 2006, p. 43).

Outro aspecto fundamental é que essa educação permite que os membros das comunidades sejam os protagonistas do processo educacional e possam participar ativamente da construção do conhecimento e do processo educativo.

Conforme afirmou Grupioni (2006), esta escola que foi imposta aos povos indígenas, como mecanismo de dominação, passa agora a ser reivindicada por eles para que se possa fazer dela um instrumento de revitalização de valores, práticas e transmissão dos conhecimentos tradicionalmente produzidos.

Porém, a luta dos povos indígenas é contínua, pois ainda falta a regulamentação de muitos desses direitos, sendo necessário que estas populações fiquem atentas para que aquilo que está posto em Leis, Resoluções, Decretos e outros se tornem realidade.

A partir dessas determinações, a LDB deixa claro que a EEI deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Permitindo liberdade para cada escola indígena definir de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político pedagógico.

A Lei 9.394/96 – LDB, reafirma a Educação Escolar Indígena, tratando nas disposições gerais destacadas a seguir nos Art. 23 e 26:

> Art. 23. Trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios. Art. 26. Fala-se da importância de considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do Ensino Fundamental (Brasil, 2006, p.23).

Tornando-se essencial para incentivar a criação de políticas públicas que estejam alinhadas com as necessidades das comunidades indígenas, é possível garantir o acesso à

educação, respeitando a diversidade cultural de cada região do país, e ainda permitindo a participação política. Por meio da educação, os membros das comunidades indígenas se sintam parte integrante da sociedade e possam se fazer ouvir em suas demandas.

O acesso à educação permite que os estudantes indígenas desenvolvam habilidades e competências importantes para o seu futuro, seja por meio do estímulo à criatividade, desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, ou pela promoção de habilidades de liderança e empreendedorismo. Conforme nos aponta Silva (2000, p. 64):

> [...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas pode vir a ser hoje – na mão dos próprios povos indígenas – um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteada por tendências homogeneizadoras e globalizantes (Silva, 2000, p. 64).

Portanto, torna-se imprescindível para a construção de um futuro mais justo e mais inclusivo, permitindo que novas gerações cresçam com o respeito à diversidade cultural e com a valorização da identidade indígena. Uma sociedade que busca um futuro mais igualitário não pode seguir silenciando e marginalizando os diferentes povos, tornando a educação escolar uma ferramenta importante nesse processo.

Ao promover o ensino da língua portuguesa e das línguas indígenas, a escola valoriza e preserva a diversidade cultural do país. O ensino da língua materna dos povos indígenas é fundamental para garantir a transmissão dos conhecimentos culturais e a preservação das tradições. Isso também facilita a integração e o diálogo entre os diferentes povos e a sociedade envolvente que, muitas vezes, estão ameaçadas pela globalização e pela expansão das culturas dominantes.

Durante muito tempo, os livros disponíveis para a educação básica contextualizavam, na maioria das vezes, o indígena como incapaz de desenvolver grandes habilidades, sempre de forma pejorativa sua história era contada a partir da chegada de Pedro Alvares Cabral em 1500 no Brasil, onde hoje se localiza o município de Porto Seguro no estado da Bahia. Atualmente, ainda que muito timidamente, essa história vem sendo recontada com falas dos próprios indígenas, com a finalidade de que a população não apenas brasileira, mas todos, possam ter acesso às informações de como ocorreu esse encontro. Inserindo a população indígena como protagonista da história do Brasil e não como se eles tivessem surgido no Brasil depois de 1500.

Segundo o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni, ao estudar as representações sobre os povos indígenas durante os anos de 1985-1995, os livros didáticos apresentam que os

indígenas eram mencionados a partir da chegada de Cabral ao Brasil. Muitas vezes esses livros eram os únicos disponíveis tanto para os alunos como também aos professores. Funari (2022, p. 97-98), discorrendo sobre o trabalho de Grupioni afirma que:

> Grupioni apresentou uma análise crítica que, em linhas gerais, mostrava a situação até meados da década de 1990. Nos livros didáticos, os índios eram quase sempre enfocados no passado. Apareciam, muitas vezes, como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, à sombra da atividade dos colonos europeus. A colonização do continente americano pelos indígenas praticamente não era mencionada e os índios eram descritos por meio da negação de traços culturais considerados significativos, como falta de escrita, de governo e de tecnologia. Isso levava à desvalorização das culturas indígenas (Funari, 2022, p. 97-98).

Ainda hoje os povos indígenas são estereotipados, não tendo o reconhecimento de suas diversas culturas e tradições. Vale ressaltar que a nossa cultura muito tem a agradecer a cultura indígena, de muito tempo atrás. Portanto, se faz necessário a presença da cultura indígena não apenas nas escolas da aldeia, mas em todos os âmbitos escolares.

Nessa perspectiva os parâmetros curriculares nacionais explicitam o papel do estudo da temática indígena. Segundo Funari (2022, p. 99, Apud PCN História, MEC, 1997, p.41):

> A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitavam a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história[...] (Funari, 2022, p. 99, Apud PCN História, MEC, 1997, p.41).

A partir dessa nova perspectiva em relação à temática indígena nas escolas, podemos considerar como um grande avanço, pois, com materiais didáticos, teremos a oferta de saberes diversificados e a contação da história do Brasil a partir da povoação dos próprios indígenas, trazendo-os como protagonistas da sua luta pelos seus direitos.

Existe uma grande barreira ao se trabalhar nas escolas indígenas, dentro das aldeias, os conteúdos a ser ministrado. Ele requer um olhar ao conjunto de saberes, um dos grandes desafios é manter as especificidades culturais de cada povo. O uso da língua materna indígena é apenas um dos elementos que permite que sua cultura seja preservada e ampliada.

A escola, no seu papel de formação dos estudantes, possui um potencial capaz de ampliar a compreensão dos indivíduos para que o indígena seja considerado parte da diversidade e interculturalidade presente em nosso meio. Assim, a escola se torna um espaço de diálogo e de troca entre diferentes culturas. Seu principal objetivo é de buscar a formação

integral das crianças e jovens indígenas, ampliando o acesso desses povos aos conhecimentos científicos e proporcionando-lhes uma visão crítica da sociedade.

As escolas indígenas são, em sua maioria, gerenciadas pelas comunidades indígenas, com o apoio da Secretaria de Educação Estadual e municipal, como também, do Ministério da Educação. O ensino de línguas é outra prioridade nessa modalidade, tanto em relação às línguas nativas quanto à língua portuguesa se tornam necessárias para a comunicação com a sociedade envolvente e para o acesso aos instrumentos culturais do mundo moderno, o que nem sempre acontece. O que vemos são secretarias de educação impondo a sua forma de pensar e organizar a educação escolar, desrespeitando o seu direito à escola específica e diferenciada.

A formação dos professores para a EEI é o fator determinante para o sucesso desse processo. Para que possam respeitar a diversidade cultural dos estudantes e para trabalhar com as especificidades de cada etnia. Além do ensino regular, as escolas indígenas oferecem atividades culturais e esportivas, bem como oficinas que valorizam a arte e a produção artesanal. Entretanto, enfrenta diversos desafios como a falta de recursos materiais e humanos, a inadequação das estruturas curriculares e a persistência de preconceitos e discriminações. Enfrentar esses desafios requer uma ação conjunta dos governos e das comunidades.

Apesar de existir políticas públicas específicas nos últimos anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são exemplos de normativas que visam garantir o direito a essa educação. Mas, vale lembrar que é um tema em constante evolução e exige a reflexão e o engajamento de todos os cidadãos brasileiros. Desta forma, a educação escolar pode se tornar uma esperança para os povos indígenas, uma conquista definitiva dos seus direitos, com sua autonomia para construir uma política de educação escolar indígena voltada para a formação e a valorização das práticas interculturais.

Ao estabelecer características específicas da escola indígena, o Ministério da Educação (MEC) Brasil, (2005) afirma que está deverá ser:

> - Comunitária:
> Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos aspectos e momentos utilizados para a educação escolarizada.
> - Intercultural:
> Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

> - Bilíngue/multilíngue:
> Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.
> - Específica e diferenciada:
> Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (Brasil, 2005, p. 24-25).

Portanto, a EEI se apresenta como um modelo pedagógico que visa promover a cultura, a língua e os valores dos povos indígenas, proporcionando valorização e preservação da cultura indígena. O ensino da língua, das tradições e dos costumes se faz essencial para garantir a identidade de cada povo. Proporcionando avanços nos índices de aprendizagem.

4.3 Interculturalidade: conceitos e princípios

Compreender a relevância das questões sobre o ensino dos povos indígenas, a partir de práticas interdisciplinares entre a língua portuguesa e a língua materna indígena, fomentando discussões sobre as culturas envolvidas em sala de aula a fim de que todos os estudantes possam ser alfabetizados, de forma a conservar suas culturas e identidades é um processo longínquo em que toda a sociedade deveria repensar suas atitudes com esses povos.

É necessário discutir o processo de (re)existência dos povos indígenas no Brasil, diante da sua escolarização com enfoque a construção do currículo intercultural que agregue os conhecimentos à cultura, ao modo de ser, ao ensinar, ao aprender e ao viver indígena para que sejam conhecedores e propagadores de sua história e tenham a possibilidade de exigir respeito e valorização. Diante disso procurou-se entender como os indígenas se articulam no processo de construção do currículo, à luz de teorias do pensamento e de pedagogias decoloniais.

Desse modo, a decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões de perspectivas impostas aos subalternizados, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. Na obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987), ele relata que é necessário desconstruir padrões para construir novos conceitos.

O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito

e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, movimento negro, movimento ecológico, movimento LGBTqia+, etc. Nesse sentido, muitos valores, identidades e costumes tendem a se perder devido ao sentimento de inferioridade e não pertencimento de muitos grupos. Não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e ser ouvido (Spivak, 2014, p. 17).

Assim, a EEI decolonial que se busca concebe todos os espaços do território indígena como apropriados para a aprendizagem, cujas pedagogias decoloniais devem valorizar a educação comunitária, planejada por membros da própria comunidade, com o objetivo voltado à emancipação social e política do jugo da educação colonizada.

Para atender às necessidades da diferença e especificidade, o RCNEI tratou dos fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, apresentou sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade (Brasil. 1998).

Nesse sentido, Veiga (2001, p. 124) ressalta a importância dos mais velhos na educação indígena, uma vez que, de acordo com ele, "[...] é pela imitação dos mais velhos que a criança vai construindo seu projeto de pessoa", vale salientar a importância da educação indígena que os mais velhos têm a oferecer às crianças pelos seus ensinamentos culturais como os ritos de passagem e outras celebrações e/ou manifestações da cultura.

Lançado pelo Ministério da Educação, o RCNEI, está dividido em duas partes: primeiro reunindo os fundamentos históricos da proposta educacional indígena e, no segundo momento, visa contribuir na construção curricular dessas escolas, a fim de englobar várias áreas do conhecimento, como diferentes línguas, matemática, história e ciências, os quais permitem a construção entre as áreas de estudo e a cultura indígena.

O RCNEI contempla seis temas transversais: terra e biodiversidade; autossustentação; direitos, lutas e movimentos sociais; ética indígena e pluralidade cultural; educação e saúde. Além dos temas transversais, o referencial se preocupa com a abordagem das diferenças culturais, inclusive no entendimento de espaço e tempo dessa adaptação escolar.

O calendário diferenciado é importante para o respeito da cultura, é possível uma reorganização do tempo a partir das demandas de cada comunidade, não estando aprisionado à grade curricular, horários e bimestres estipulados para a educação escolar básica comum. O RCNEI aborda diferentes regiões e etnias que existem no Brasil, de forma que cada comunidade

indígena desenvolva seu próprio calendário escolar em parceria com estados e municípios (Brasil, 1998), entendimento este também preceituado na Convenção n.º 169 da OIT.

Assim, o ideal é que o calendário escolar indígena seja elaborado pelos próprios professores indígenas e a comunidade local de acordo com a necessidade de cada região, respeitando o tempo de trabalho das famílias e os fenômenos da natureza. O entendimento de tempo, medidas e quantidades é importante para a programação das atividades escolares e para a orientação dos estudantes que vêm de aldeias afastadas.

De acordo com o estudo realizado por Maher (2006, p. 11-37), a EEI, desde o período colonial, passou por diversas concepções, inicialmente marcada por prática que visava reeducar o estudante indígena até ao que é estabelecido atualmente, conhecido como bilinguismo ativo, em que esse estudante se relaciona com a sua língua materna e com a língua envolvente de forma a ouvir, falar, ler e escrever.

Nessa perspectiva, se faz necessária a discussão sobre as práticas que consideram a cultura indígena de forma entrelaçada com os movimentos da sociedade em que se encontram inseridos, buscando promover o encontro intercultural que respeite a diversidade e se utilize dessas diferenças para um ensino mais significativo, na qual a transformação produzida leve à construção de uma sociedade mais justa e humanizada. No entanto, é preciso compreender de que forma os próprios indígenas se articulam na construção do currículo escolar.

Ou seja, é por meio da educação escolar que os povos originários continuam mantendo sua alteridade sociocultural e, ao mesmo tempo, aprendem a cultura da sociedade envolvente. É intercultural porque não se apaga uma ou outra cultura, mas se tenta estabelecer um diálogo entre elas. Segundo aponta Silva, (2000, p. 42):

> Nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma revelação, um ato performativo (Silva, 2000, p. 42).

Nos diferentes grupos há muitas distinções entre seus membros. Assim como em qualquer sociedade, nas comunidades indígenas não é diferente. É comum encontrarmos diferentes etnias reunidas e residindo em uma determinada comunidade, onde todos possam se respeitar e compreender a identidade cultural de cada parente[10], proporcionando uma rica cultura de saberes e conhecimentos ancestrais.

[10] Forma de tratamento que os povos originários utilizam para se referir às demais etnias.

Se faz necessário que os estudantes saibam distinguir quem são os grupos que têm contribuído para preservar situações de privilégio para os dominantes e de opressão para os subalternizados. De modo que, o estudante perceba a complexidade envolvida na multiplicidade de aspectos que confrontam sua identidade.

Por meio de diferentes estratégias em cada disciplina, cabe aos educadores apresentar exemplos e discussões que levem aos estudantes diferentes possibilidades de entendimento. Para o alcance desses objetivos propostos, a escola tem o dever de proporcionar diálogos que permitam a superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre indivíduos singulares, únicos, portanto, diferentes entre si.

Os povos indígenas avaliam e refletem constantemente sobre os efeitos da educação escolar formal em suas comunidades e estão empenhados em caracterizá-la de acordo com suas peculiaridades. A escola indígena como executora de uma experiência pedagógica peculiar, necessita ser legitimada a partir da criação da categoria escola indígena junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Só assim, a especificidade da educação intercultural será assegurada e as escolas poderão ter acesso aos diversos programas que têm por objetivo o desenvolvimento da educação, atendendo aos direitos garantidos na legislação.

Com intuito de estimular os estudantes a terem orgulho de suas raízes, trazendo para o contexto escolar diferentes culturas, e, consequentemente, diferentes propostas de atividades, para que se sintam importantes em meio a sociedade, objetivando com que o educando assuma sua origem e não permita que a diversidade cultural seja desvalorizada. Portanto, o reconhecimento da própria identidade cultural deve ter início ainda nos primeiros anos.

Podemos entender a interculturalidade quando duas ou mais culturas diferentes interagem em condições de igualdade, onde nenhuma prevaleça sobre a outra, favorecendo o diálogo e a compreensão entre ambas. A interculturalidade visa não apenas a formação, mas também a integração de vários grupos.

Quando optamos pelas práticas interculturais pensando na diversidade de cada educando, estamos utilizando do multiculturalismo a fim de proporcionarmos equidade a todos de forma a contemplar as mais variadas culturas dentro do mesmo ambiente escolar. Já o daltonismo cultural[11] tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de diferentes origens ou não as coloca em evidência na sala de aula por diferentes razões.

[11] Daltonismo cultural: é uma característica que geralmente de forma não consciente, acaba por ter como consequência discriminar os grupos minoritários, porque não lhes é significativo (Moreira; Candau, 2013, p. 27).

No entanto, de acordo com Forquin (2000, p. 61):

> Um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito que está subtendido historicamente nas políticas escolares "assimilacionistas", discriminatórias e excludentes (Forquin, 2000, p. 61).

A interação entre os diferentes grupos, muitas vezes está marcada por situações de conflito, negação e exclusão que podem chegar a diversas formas de violência. Não apenas físicas, como também afetivas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, ético, gênero, religioso, etc.

Vale ressaltar que o educador tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. Infelizmente, as situações de discriminação e preconceito estão cada vez mais presentes no âmbito escolar, onde muitas vezes são tratadas como brincadeiras, sendo necessária muita cautela nas escolas. Portanto, cabe ao currículo escolar das escolas indígenas contemplar o trabalho com a diversidade cultural, mostrando as diferenças socioculturais, linguísticas e históricas de cada povo.

Para Fleuri (2001, p. 45-62), a interculturalidade, tal como destaca Walsh, emerge no contexto das lutas dos grupos e movimentos sociais contra os processos de exclusão, reconhecendo o significado e a identidade cultural de cada grupo e o potencial dos conflitos. A educação intercultural, na visão de Fleuri (2006, p. 497) apresenta um desafio de "respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não se anule, mas que ative o potencial criativo e vital de conexão entre diferentes agentes e entre os seus respectivos contextos".

O respeito à cultura do Outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Para Freire, a identidade cultural ocorre em um contexto social e histórico e implica no "respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro" (Freire, 2001, p. 60).

De acordo com Freire (2004, p.75), nas relações interculturais o fundamental:

> Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (Freire, 2004, p. 75).

Entretanto, a interculturalidade tem como referência não apenas a compreensão entre as diferenças culturais, mas, sobretudo, a valorização dessas relações que pressupõe o diálogo

entre os seres. Ou seja, relações de respeito, viabilizando uma dinâmica de produção cultural, estabelecendo uma relação entre cultura e educação, o diálogo como estratégia pedagógica, o empoderamento dos sujeitos que são excluídos diante a sociedade e o reconhecimento da pluralidade.

A interculturalidade propõe um diálogo aberto entre os diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade de forma a construir um conhecimento plural e coletivo, buscando ultrapassar a visão eurocêntrica dominante na educação escolar tradicional, reconhecendo a riqueza e complexidade dos saberes locais e a sua relação com o conhecimento científico, a fim de oferecer um novo modelo de educação, que leva em conta não apenas o conhecimento científico, mas também valores, cosmovisões e tradições dos diferentes grupos culturais. Para Moreira e Candau (2003: 161):

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença a para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

A EEI intercultural é fundamental para a promoção da autonomia, para o fortalecimento de suas identidades culturais e para a garantia de seus direitos, articulando conhecimento científico e saberes tradicionais em um diálogo intercultural e respeitoso. Na sequência, abordaremos como é desenvolvida a escolarização do povo Panará na EMI Pessuata, dentro de todos os níveis de ensino da educação básica: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental I e fundamental II e ainda ensino médio.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR PANARÁ E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Conforme observamos anteriormente, a história do povo Panará foi permeada por diversos processos de violação de seus direitos, chegando ao ponto de comprometer sua existência e consequentemente a sua cultura. Diante disso, consideramos que sua educação escolar é uma forma de valorizar a cultura e a realidade da etnia, buscando manter viva a identidade e a tradição. Nas escolas das aldeias são ensinadas tanto as matérias do currículo escolar quanto os saberes tradicionais do seu povo. O objetivo é promover uma educação escolar que contribua para a preservação da cultura e a valorização da identidade local.

As escolas indígenas na TI Panará, além de atenderem a educação infantil, ensino fundamental I e II, geridas pela Secretaria Municipal de Educação de Guarantã do Norte-MT, conta com a parceria da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso com salas anexas, realizando atendimento aos estudantes do ensino médio com atuação de professores indígenas e não indígenas. Além disso, têm buscado a formação de professores indígenas para que possam ter um ensino adequado à sua cultura e realidade.

A escola pode e deve ser uma ferramenta importante para a formação de jovens críticos e conscientes de seu papel na sociedade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que valorize a diversidade cultural, respeite os direitos dos povos indígenas. Para isso, é necessário que ela seja um espaço de resistência preparado para o enfrentamento dos diversos desafios que lhe são impostos, como a falta de infraestrutura, a escassez de material didático específico e a falta de formação adequada para seus professores.

5.1 A Escola Indígena Pessuata enquanto lócus da educação específica, diferenciada e intercultural

Para que se possa de fato conhecer uma comunidade indígena, é preciso mergulhar no seu cotidiano, numa imersão que permita perceber como o mundo pode ser visto e vivido de outra maneira, conviver, vivenciar uma experiência etnográfica, compreender sua língua materna, costumes, rituais, espiritualidade, enfim, é necessário aprender parte de sua cultura. Conforme nos relata o professor Soti-i Panará, que durante alguns anos exerceu a função de cacique e coordenador pedagógico da escola, hoje, professor das turmas de 7º, 8º e 9º anos, relata que:

> **Percebemos a educação escolar como forma de transmitir conhecimentos. Ao retornar do Xingu para nossa TI, não tínhamos professores, nem estudos. Foi**

> **então, que o Instituto Socioambiental (ISA), nos deu incentivo para estudar, formar e ensinar nosso povo. Para que tenhamos professores, aqui na aldeia. Nosso estudo foi muito atrasado, não tínhamos professores formados. Até hoje temos apenas um professor com ensino superior completo, não sabíamos o que era estudo, mas hoje já temos esse conhecimento, onde podemos transmitir nossos aprendizados para as crianças (Soti-i, entrevista em maio de 2023).**

Os Panará têm buscado fortalecer e preservar sua cultura por meio da valorização de seus conhecimentos tradicionais e da língua materna. Lutam para garantir a implementação de um currículo específico que reflita, respeite sua realidade e promova a valorização de sua identidade. A presença de professores indígenas em suas escolas tem sido fundamental para o desenvolvimento de práticas interculturais que respeitem e incorporem a cultura e os saberes próprios como uma das formas de garantir sua cultura e identidade, presando pelo respeito ao calendário cultural próprio, onde suas atividades sociais e pedagógicas devam caminhar em harmonia, a fim de garantir sua autenticidade.

Não poderíamos iniciar a discussão sobre a educação escolar Panará, sem antes iniciarmos por sua escola que teve sua primeira construção no ano de 2015. Uma escola construída pela própria comunidade, com características próprias da cultura local. Cobertura de palha, chão batido e suas *meias paredes* de tábuas, um pequeno quadro para que o *howkjate*, professor, pudesse transmitir seus conhecimentos aos *howkjyatera*, estudantes.

Fotografia 4 - Escola Municipal Indígena Pessuata no ano de 2019



Fonte: acervo pessoal, 2019.

Durante alguns anos, esse foi o local destinado à transmissão de conhecimentos outros. Inclusive, foi nessa mesma escola que, em 2019, lecionei para as turmas de ensino médio. Grandes foram as dificuldades encontradas neste lugar, mas nada diminuía a vontade e o querer

em aprender novos conhecimentos daqueles jovens. Somente no caso de estarem muito doente ou se estivessem na cidade, esses estudantes faltavam às aulas. Pontualidade, dedicação e entusiasmo fazem parte das características desse povo.

Mas houve um fato ocorrido durante o mês de setembro de 2019, um período em que as famílias colocam fogo em suas roças, a partir de técnicas milenares utilizadas por diversos povos indígenas, com a finalidade de preparo da terra para um novo plantio no ano seguinte O fogo colocado na roça saiu do controle quando fagulhas chegaram na aldeia, iniciando um incêndio pela escola, em poucos minutos já estava completamente tomada pelas chamas.

A farmácia da comunidade, que era ao lado da escola, também ficou completamente destruída pelas chamas que em poucas horas tomaram proporções incontroláveis, gerando uma enorme tristeza à comunidade. Dois funcionários que ali trabalhavam, porém estavam de folga por ser um domingo, em um momento de desespero entraram em meio às chamas para salvar o que ainda restava. Acabaram tendo queimaduras pelo corpo, um deles precisou ser removido para o município de Colíder-MT, para um devido tratamento.

Mas, antes desse triste episódio, já havia sido iniciada a obra de uma nova escola, já que a escola velha, como era autodenominada pela comunidade, estava em más condições de uso, em parceria com o município de Guarantã do Norte-MT, sendo seu principal mantenedor em relação a educação escolar, realizaram uma ação conjunta para que essa construção fosse realizada.

Por muita sorte, a construção da escola que estava em andamento não foi atingida pelas chamas que, inclusive duas casas foram consumidas pelas chamas, uma delas, a minha, onde eu morava com minha família por vários anos em que atuei nesta comunidade. Neste momento contamos com a colaboração e agilidade da comunidade.

Consequentemente as aulas foram suspensas por um curto período até que se encontrasse uma solução para que pudéssemos dar continuidade aos trabalhos, a fim de finalizar o ano letivo de 2019. Em acordo unanime de toda comunidade, característica muito presente entre os Panará, em todas tomadas de decisões é o coletivo como um todo que decide, foi proposto que nós professores utilizássemos o espaço da casa do homem para ministrar nossas aulas, até que a nova escola estivesse concluída.

E foi nesse espaço que concluímos o ano letivo de 2019. Com a colaboração da comunidade, estudantes e dos professores, foi possível trabalhar com bastante tranquilidade e naturalidade. Pois dessa vez, a escola literalmente não tinha paredes e era perceptível em cada aula a leveza com que os mesmos aprendiam novos saberes. Era deslumbrante poder sentir o

vento, o calor, os respingos de chuva e até mesmo a poeira que aquele enorme centro propunha para todos aqueles que ali habitavam.

No início do ano letivo de 2020, a escola já estava pronta, alguns detalhes no acabamento como a pintura, ainda faltava, porém, iniciamos as aulas no prédio novo. Uma emoção para todos da comunidade, inclusive para mim, que pude vivenciar grandes experiências na aldeia Sõkârãsã. Claro, que no primeiro dia de aula, toda a comunidade se faria presente, pois era um momento histórico para todos. Muito antes das 07:00 todos estavam ansiosos, para dar início a nova etapa que a educação escolar Panará estaria vivenciando a partir daquele momento.

Assim, pudemos desfrutar da tão sonhada escola nova por aproximadamente 01 mês de aula, já que em março de 2020, tivemos o início da terrível Covid-19 que foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia mundial. Por consequência, tivemos início a paralisação das aulas em vários países. Inclusive nas aldeias, onde infelizmente pelo contato direto que os mesmos mantêm no perímetro urbano, logo surgiram os primeiros casos, que rapidamente foi se espalhando para grande parte da aldeia, entre crianças, jovens e adultos. Por esse motivo, fomos removidos da aldeia para cidade.

No segundo semestre de 2020, surgiram as primeiras aulas remotas e aulas no sistema de apostilas. Considerando que naquela época não havia internet na comunidade, não foi possível aulas remotas, sendo apenas trabalhado no sistema de atividades impressas que eram entregues e recolhidas a cada 30 dias na aldeia. Nesse período o ensino passou a ser pouco considerado por esses estudantes, pois sem o contato direto com a professora, dificultava muito o aprendizado.

Logo no início do ano letivo de 2021, após atribuição de aulas, os Panará exigiram a presença dos professores, alegando lacunas que ficaram pela ausência de aulas presenciais. Como a população já havia tomado as doses destinadas à população indígena, e ainda em consonância ao Decreto 275/2021, que prioriza grupos de professores, também já havíamos recebido a 1ª dose da vacina, sendo possível esse retorno, porém, várias medidas de proteção foram adotadas, como: máscaras de proteção, capacete com viseira, uso de álcool em gel e ainda o distanciamento social. Considerando a condição que segundo a equipe médica que os atenderam durante a pandemia, nenhum caso foi considerado grave, nem mesmo foi necessário removê-los para uma unidade de saúde especializada, apenas o distanciamento com o restante da comunidade foi suficiente para restabelecer sua saúde.

Fotografia 5 – Escola Municipal Indígena no ano de 2021



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Agora, a escola conta com uma infraestrutura de 04 salas de aula, 01 sala para os professores, cozinha, almoxarifado, refeitório e 02 banheiros, cada sala possui 02 ventiladores de teto, a energia é gerada através de gerador, motor movido por óleo diesel, é pouca a frequência que os estudantes podem desfrutar desse recurso. Uma das maiores reivindicações por parte dos professores e estudantes é a falta de recursos pedagógicos e/ou materiais didáticos específicos. A falta de uma biblioteca, acesso à internet, bem como a utilização de recursos tecnológicos também faz parte da demanda requerida.

Para manter o funcionamento da escola, contam com a participação de 01 coordenador pedagógico, 05 professores, 01 merendeira, 01 zelador, 01 produtor e ainda 01 vigia. Todos esses funcionários são de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Guarantã do Norte-MT. Exceto 01 dos professores que atua no do ensino médio que é de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC).

Conforme já mencionamos nas seções anteriores, ainda sobre as características entre a Educação Indígena, aquela repassada pelos pais, família, enfim por toda a aldeia e a Educação Escolar Indígena, aquela educação que acontece dentro do ambiente escolar, compartilhando metodologias e estratégias dentro do conhecimento científico. Nesse sentido, uma se refere à educação voltada para a comunidade indígena em geral, enquanto a outra é voltada para as escolas localizadas nessas comunidades.

Conforme citado por Grupioni, 2006:

> Enquanto a educação indígena é um conceito amplo e abrange todo o processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos nas comunidades indígenas, a educação escolar indígena se refere especificamente às escolas localizadas nessas comunidades, que buscam conciliar os saberes tradicionais com os conhecimentos formais (Grupioni, 2006, p. 35).

A educação indígena é uma forma de ensino que busca respeitar as tradições e os saberes dos povos originários do Brasil. Ela tem como objetivo promover a preservação da cultura e da identidade desses povos, além de garantir o acesso à educação formal para as comunidades. Trata-se de um processo complexo que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a valorização das tradições e dos costumes de cada povo. Por isso, ela deve ser planejada e executada em parceria com as lideranças e com a comunidade local, respeitando as particularidades de cada grupo.

Uma das principais características da educação indígena é a valorização dos saberes tradicionais. Esses saberes incluem desde o conhecimento sobre plantas medicinais até as técnicas de caça e pesca utilizadas por esses povos. Além disso, também busca promover o respeito à natureza e à diversidade cultural. Um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a diversidade cultural do país e estabelece a obrigação do Estado em proteger e promover os direitos dos povos indígenas. No entanto, apesar das políticas públicas voltadas para a educação indígena, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantir o acesso à educação formal para essas comunidades.

Conforme os depoimentos, coletados na aldeia Sõkârãsã, de forma coletiva, junto aos professores, pudemos realizar um diálogo sobre a definição da educação indígena X educação escolar indígena a partir da visão dos mesmos, conforme nos relata o coordenador pedagógico Tepuin Mekraknoti:

> **As crianças a partir de 04 anos, elas podem acompanhar os pais para aprender caçar, pescar, dançar e cantar. Isso é a primeira coisa que aprendemos na nossa casa e depois a educação escolar. A escola também ensina nossos costumes. Eu sempre acompanho se os professores estão ensinando nossos costumes na escola (Tepuin, entrevista em junho de 2023).**

Em complemento, Kabakra Panará ainda contribui afirmando que:

> **Minha mãe me educa primeiro, para me ensinar tudo que ela sabe. Que até hoje eu sei, para passar para o meu filho, para aprender caçar para sustentar meus filhos, saber conversar com eles. Isso aprendi com minha mãe. Já dentro da escola, é o professor responsável para ensinar. Ele também me educa. Por isso preciso respeita-lo, preciso cumprir com as falas dos velhos. Preciso cumprir com a palavra. Tudo isso eu aprendo dentro da escola. Desde o começo eu continuo aprendendo até hoje, para passar para meus filhos. Desde pequeno até dentro da escola. O professor tem a responsabilidade em dar continuidade na educação que a família inicia desde criança (Kabakra, entrevista em junho de 2023).**

A partir desses relatos, foi possível compreendermos que a educação indígena se inicia logo nos primeiros anos de vida e vai relacionando aos aprendizados que a família busca transmitir do decorrer de toda sua vida. Logo que a criança inicia o processo de escolarização cabe ao professor dar continuidade aos ensinamentos necessários.

De uma forma bastante singular, todos da comunidade se envolvem na educação das crianças, onde elas aprendem mais pela observação e imitação dos adultos. Vale ressaltar, que durante as observações não presenciamos nenhum tipo de repreensão pela família das crianças como forma de punição utilizando da força física com essas crianças. Mas sim, em chamar sua atenção e explicar o motivo pelo qual não deverá repetir determinada ação.

Fotografia 6 – Representação da Educação Indígena



Fonte: acervo pessoal, 2023.

A imagem acima é uma ilustração realizada por um dos professores, a fim de demonstrar o significado da educação indígena através de uma pintura. Na pintura, é possível observar a imagem de uma criança realizando exatamente a reprodução da ação de um adulto, nesse caso, a atividade de pesca, muito comum entre os pais e seus filhos ainda que bem pequenos.

No entanto, a educação escolar indígena é reconhecida como um sistema de ensino que valoriza e respeita a cultura, a língua e as tradições dos povos originários, promovendo a preservação de suas identidades e conhecimentos de seus ancestrais. Se fazendo necessário toda uma aldeia para educar uma criança. Entretanto, a EEI é um nível de ensino que busca atender às necessidades e realidades específicas de cada comunidade dentro do contexto escolar. Ela visa garantir o acesso à educação formal para esses povos, respeitando suas tradições, línguas

e culturas. Um dos principais objetivos da educação escolar é promover a valorização dos saberes e conhecimentos tradicionais desses povos.

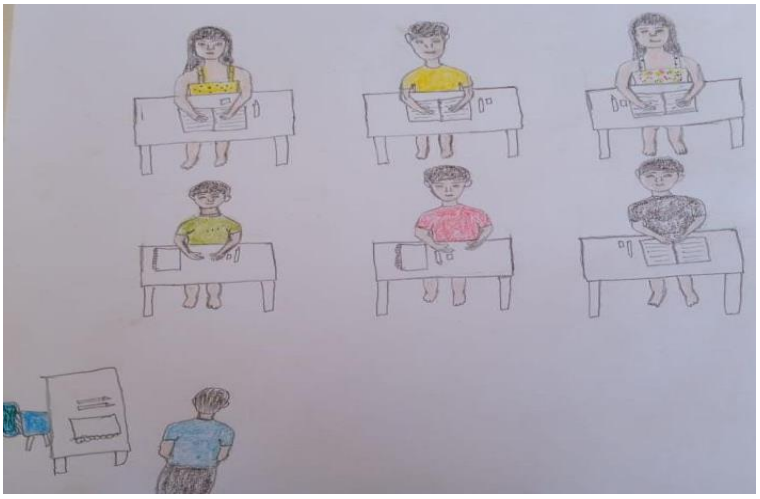
Por sua vez, busca proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso para que esses educandos se sintam acolhidos e representados. Isso pode envolver a contratação de professores indígenas ou não indígenas, a produção de materiais didáticos contextualizados e a adaptação do currículo para contemplar as especificidades culturais de cada povo, e ainda, a elaboração do calendário específico em parceria com a comunidade.

"O ensino escolar indígena deve ser um espaço de diálogo e de construção de conhecimentos que valorize as culturas, as línguas e os saberes dos povos indígenas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes." - Trecho do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Em entrevista, o professor Soti-i afirma que:

> **É dessa forma que dividimos a educação indígena da educação escolar indígena[...] vou falar dos meus filhos, quando eles começam a falar, eu início a educação indígena para eles saberem o que devemos aprender. Oriento eles, isso dentro da minha casa. Agora como eles já estão no estudo, e começaram a pensar de outro jeito, mesmo que eu ensinei para eles, eles já têm seu próprio entendimento, para saber dentro da casa e para saber na escola. E eles estão conseguindo envolver isso. E eu por exemplo, eu cresci e fui aprendendo juntamente com meu pai e minha mãe. Primeiro aprendi com meu pai e minha mãe, depois comecei aprender com toda minha família. Não me alfabetizei antes, porque na época não tinha professores. Comecei meu estudo com 19 anos, e fui conseguindo toda minha aprendizagem que tenho hoje (Soti-i, entrevista em junho de 2023).**

Vale destacar que a educação escolar indígena não se resume apenas às escolas localizadas nas comunidades indígenas. Ela deve ser um processo contínuo e abrangente que inclui desde a educação infantil até o ensino superior e valoriza os saberes tradicionais e as particularidades de cada povo, proporcionando equidade entre as práticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, a educação escolar também pode ser desenvolvida fora do ambiente escolar e a indígena pode acontecer dentro da escola. Dessa forma, abrindo espaço para o diálogo entre as práticas pedagógicas e as práticas culturais, sem sobrepor uma sobre outra, mas, relacionando-as.

Fotografia 7 – Representação da Educação Escolar Indígena



Fonte: acervo pessoal, 2023.

A partir da representação realizada pelo mesmo professor a fim de demonstrar as principais características que diferenciam a educação indígena X educação escolar indígena, podemos observar que a escola muitas vezes se propõe em dar continuidade aos ensinamentos que tiveram início nos primeiros anos de vida, onde a família era responsável por tal educação. Quando a criança é inserida na educação escolar o professor não passa a ser o único responsável em transmitir ou mediar os ensinamentos, ele passa a complementar com novos conhecimentos formais.

Dessa forma a criança passa por um longo processo de escolarização até chegar na vida adulta. Considerando os ensinamentos dos anciões e pessoas influentes na comunidade, de forma a valorizar os conhecimentos culturais e formais dentro e fora da aldeia, permitindo uma variação de culturas para que se possa adquirir conhecimentos outros no decorrer de sua vida pessoal.

5.1.1 Escolarização na educação infantil

Na educação escolar Panará, a alfabetização na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças. O processo de alfabetização é adaptado às especificidades culturais e linguísticas de cada comunidade, respeitando suas tradições e valores. Valorizando a língua materna das crianças como ponto de partida para o aprendizado da leitura e escrita. Através do uso da língua materna, os estudantes se sentem conectados com sua cultura e com sua identidade, fortalecendo a autoestima e senso de pertencimento ao povo, promovendo uma abordagem pedagógica que valoriza o conhecimento tradicional. Neste

sentido, os conteúdos curriculares devem estar contextualizados e relacionados com a realidade local, utilizando-se de recursos visuais, orais e práticos para facilitar o processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante é a participação ativa das famílias no processo de alfabetização. A escola estabelece uma parceria com os pais, promovendo encontros, rodas de conversa e atividades conjuntas que estimulam o envolvimento familiar no desenvolvimento de cada um. Essa valorização se dá através de atividades lúdicas, histórias tradicionais, danças e cantos indígenas, as crianças têm a oportunidade de aprender de forma prazerosa e significativa e de fortalecer sua identidade cultural.

É notório que a alfabetização Panará visa preparar as crianças para o ensino fundamental, proporcionando-lhes bases sólidas de leitura, escrita e matemática, ao mesmo tempo em que valoriza sua cultura e sua língua materna. Contribuindo para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com sua comunidade e com a preservação de suas tradições.

Fotografia 8 - Estudantes da educação infantil durante realização de atividades



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Estudantes durante a realização de atividades de coordenação motora. E ainda, a escrita das vogais. Daí a importância dos materiais didáticos específicos para cada povo indígena, considerando sua localidade, pois existem algumas etnias que possuem habitantes em localidades bastantes distintas, sendo necessário adaptação dos matérias conforme a necessidade regional de cada comunidade.

Como forma de valorização e reconhecimento da sua identidade, e principalmente em conservar a língua materna não apenas na oralidade, como também na linguagem escrita, deve ter início ainda nos primeiros anos de vida de cada indivíduo. Compreende-se que nos primeiros anos escolares é que a criança inicia os primeiros contatos com uma segunda língua, suas primeiras palavras geralmente são pronunciadas na língua envolvente do meio onde vive.

Para a confecção desses materiais, prioriza-se a alfabetização na língua materna, porém é o contrário do que podemos observar em várias comunidades. Como nosso objetivo são os Panará, o que pudemos verificar é que as aulas acontecem na língua materna indígena através da oralidade, porém na linguagem escrita, desde a educação infantil é ensinado na língua portuguesa.

Constatamos a presença de um professor alfabetizador de outra etnia (sendo que é falante de sua língua materna, que por sua vez não é a língua Panará), dificultando a compreensão dos educandos que estão em um processo de ensino-aprendizagem, segundo relatos da própria comunidade. Neste sentido, a presença de duas línguas distintas no início do processo de alfabetização, utilizada na oralidade e outra na linguagem escrita, pode acarretar em uma confusão mental desses estudantes, comprometendo seu desenvolvimento escolar.

Fotografia 9 – Vogais e alfabeto (representação da língua portuguesa)



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Como podemos observar nas imagens (fotografia 7) encontramos cartazes distribuídos pelas salas de aula com as vogais sendo representadas na língua portuguesa dentro da sala de aula da educação infantil. A letra A está sendo representada pela figura de um coração

simbolizando a palavra amor. A letra E, representada pela imagem de uma estrela. A letra I pela figura de um indígena. Já a letra O pela figura de um olho. E por fim a letra U, sendo representada pela figura de uvas. A partir dessa imagem, podemos perceber que desde os primeiros contatos com a educação escolar, os estudantes indígenas da E.M.I. Pessuata, se relacionam com as duas línguas simultaneamente.

Um outro ponto bastante importante é o alfabeto Panará, onde algumas letras do alfabeto da língua portuguesa não são contempladas, como as letras: B; C; D; F; G; L; Q; V; X e Z. No entanto, também encontramos vários cartazes e atividades com o alfabeto na língua portuguesa. Sendo possível constatar a ausência do alfabeto específico.

Na educação infantil, estão matriculados atualmente 21 estudantes, em turmas multisseriadas, atendendo a pré-escola I e II. Todos esses estudantes frequentam a sala de aula no período matutino, assim seu horário de aula segue das 07:00 as 11:00, sendo que às 09:00 é servido a merenda escolar e após contam com um intervalo de 15 minutos. Que por sua vez se trata de uma das principais refeições para essas crianças.

Durante os estudos na educação infantil, a criança indígena não se preocupa muito com o aprender sua língua ou uma segunda língua, na verdade, elas realizam uma interação com as demais crianças da aldeia. Desde muito cedo, são autônomas para decidirem suas brincadeiras, por onde caminhar ou o que fazer. Essa autonomia é bastante ligada ao sexo da criança.

Sendo que o menino, desde pequeno começa a confeccionar e manusear algum tipo de arco e flecha ou espingarda feitos de pedaços de madeiras ou gravetos encontrados na aldeia. Já as meninas logo que começam as brincadeiras, procuram por miniaturas de *kahãn,* cestos, onde começam a carregar alguns alimentos trazidos da roça por elas, acompanhadas de suas mães. Ou então, começam a carregar seus irmãos mais novos no *sasin*, canguru, como forma de imitação de suas mães. Nessa perspectiva, Melià (1979, p. 19) salienta que:

> Possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará (Melià, 1979, p. 19).

Desde crianças, o homem ou o menino, ao caminhar, ele sempre estará à frente da mulher, como uma forma de proteção ao sexo mais frágil, já que praticamente todos os dias, eles andam em meio à floresta à procura pelo sustento da família, e por se tratar de uma TI

bastante preservada, a quantidade de espécies de animais encontradas é bastante relevante, principalmente a presença de *jowkiori* (onça pintada).

As brincadeiras realizadas em sala de aula como métodos de alfabetização voltadas para a idade em questão, partes são provenientes da cultura indígena, outras não. Sendo que essas, acontecem na língua materna. Durante as aulas de educação física, o professor regente da sala, não há um professor específico para essa disciplina, disponibiliza apenas uma bola de futebol, os estudantes se direcionam para o centro da aldeia e ficam brincando de futebol. Considerando que esse é o esporte mais comum entre várias comunidades indígenas, entretanto, os Panará tem o costume de todo fim de tarde, jogarem o famoso futebol, o que causa uma certa intimidade com as crianças em relação a esse esporte.

De acordo com Mandulão (2003), a criança indígena constrói sua aprendizagem imitando os adultos e experimentando as possibilidades que lhes são oferecidas diariamente, segundo o autor "a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real" (Mandulão, 2003, p. 131).

Presenciamos entre tantas outras atividades, uma em especial realizada dentro da sala de aula, com objetivo de aprender uma cantiga na língua materna, as crianças ficaram em fila única com as duas mãos nos ombros da criança que está a sua frente. Andando em círculo e cantando, elas aprendem, de forma lúdica, desenvolver sua coordenação motora, lateralidade, interação ao meio, entre outras habilidades motoras.

Fotografia 10 – Estudantes da educação infantil durante atividade intercultural



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Durante as apresentações culturais, as crianças geralmente não dançam junto aos adultos. Por vez, elas se organizam na mesma estrutura em que os adultos estão realizando sua apresentação, um pouco afastadas do centro da aldeia elas realizam a imitação da mesma apresentação.

Pouco se percebe a utilização do espaço da aldeia na mediação dos conhecimentos formais. Infelizmente, existe um certo bloqueio em explorar os ambientes externos da comunidade enquanto ministram suas aulas, conforme os mesmos são orientados pelos não indígenas a utilizarem apenas o ambiente escolar. Daí que começa a necessidade pela formação específica desses profissionais, logo, a licenciatura intercultural se faz necessária. A falta de instrução, permite a criação de várias lacunas na EEI, proporcionando defasagens em alguns conteúdos que deveriam ser ministrados considerando suas especificidades e voltados ao seu cotidiano, tornando-se um conteúdo de difícil aprendizagem pela maneira que é ministrado pelo próprio professor indígena.

Nota-se que, a educação indígena não possuí muros, até porque, é necessária toda uma aldeia para educar uma criança. A presença de paredes na sala de aula dentro das escolas indígenas, de uma certa forma transmite uma insegurança para aqueles que são acostumados desde ao nascer, terem liberdade de espaço. O indígena aprende desde muito cedo a importância da observação do meio onde vive.

A criança necessita de estímulos para que seu desenvolvimento motor, criatividade e percepção possam se desenvolver. Proporcionando uma facilidade na compreensão dos conteúdos que a escola oferece de forma gradativa, considerando cada etapa de ensino. Mesmo priorizando a língua materna, a falta de materiais específicos continua sendo um grande retrocesso para a língua materna. Podemos observar que, com o passar dos anos, com a miscigenação entre as culturas, algumas palavras vão se modificando pouco a pouco sem que os mesmos percebam. Fato esse, em que se mostra necessário o material específico impresso, para que assim, a língua materna possa se manifestar na sua realidade de registro.

5.1.2 Ensino fundamental

O Ensino Fundamental I e II na EEI Panará se mostra uma etapa importante no processo educacional especificamente para essa comunidade, visando atender às necessidades e particularidades culturais, linguísticas e sociais desse povo. Essa modalidade de ensino tem como objetivo promover a preservação da cultura indígena, o respeito às tradições ancestrais,

preservando conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que proporciona uma formação acadêmica básica aos estudantes. A língua materna é considerada essencial para a transmissão da cultura e da identidade étnica. A EMI Pessuata busca valorizá-la, garantindo que os estudantes sejam bilíngues.

O ensino é desenvolvido a partir de uma perspectiva intercultural, valorizando tanto os conhecimentos tradicionais quanto o conhecimento não indígena, buscando estabelecer uma ponte entre o conhecimento ancestral e o conhecimento científico. A participação da comunidade indígena é a ativamente envolvida no processo educacional desde o planejamento até a avaliação do ensino e dos profissionais.

Os conhecimentos dos anciões e líderes comunitários são bastante valorizados como recursos importantes para a formação de cada estudante, o ensino tem como propósito o fortalecimento e a compreensão de sua herança cultural. Além da formação cultural e acadêmica, o ensino visa preparar esses educandos para serem cidadãos conscientes e atuantes em suas comunidades e na sociedade envolvente.

As práticas de sustentabilidade e a relação harmoniosa com o meio ambiente são temas frequentes na sala de aula, a maioria das comunidades indígenas têm um forte vínculo com a natureza e dependem dela para sua subsistência. O ensino nas séries iniciais incentiva a compreensão e o respeito ao meio ambiente, enfatiza a importância da sustentabilidade e da preservação dos recursos naturais.

Fotografia 11 - Estudantes do 1º - 3º ano realizando atividades



Fonte: acervo pessoal, 2023.

No decorrer dessa atividade, o professor realizou antes uma aula sobre a importância da preservação da natureza para os povos indígenas, como também, para todo o planeta. Ele

explicou as possíveis consequências, caso o meio ambiente continue recebendo pouca importância. Logo em seguida, solicitou a realização de uma ilustração sobre como eles imaginam o meio ambiente no futuro.

Várias representações foram ilustradas por aqueles pequenos guerreiros da floresta. Com seus olhos pretos feito duas jabuticabas, cabelo liso e bem pretinho, de pele escura, sorriso largo, pés descalços, com um caderno na mão, lápis e borracha, todos os dias vão em direção da escola em busca de novos conhecimentos, para que possam agregar a sua sabedoria milenar. Após todos terminarem suas atividades, o professor solicitou a cada um, apresentar sua ilustração e discorrer sobre como imaginam o meio ambiente no futuro. Essa atividade, durou um período de aula e trouxe uma nova perspectiva para cada um sobre preservação.

É importante destacar que a EEI no ensino fundamental enfrenta desafios como a falta de infraestrutura adequada, escassez de materiais didáticos em línguas indígenas e a necessidade de formação continuada de professores a partir dos conhecimentos interculturais. No entanto, a valorização e o fortalecimento da escolarização são fundamentais para garantir uma educação que respeite a diversidade cultural e promova o desenvolvimento pleno de todos. Ao relacionar a conquista de uma escola específica e diferenciada reconhecida pela Constituição Federal de 1988, Nascimento (2005, p. 1) afirma:

> Ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar (Nascimento, 2005, p. 1).

Infelizmente existem lacunas entre o direito a uma escola específica e diferenciada e seu pleno funcionamento, bem como na elaboração/execução. Em muitas escolas, a presença dos protagonistas não é considerada. Percebe-se que existem pequenas adaptações, porém, para se obter uma escola específica e diferenciada, ainda faltam muitas estratégias, recursos e políticas públicas a serem desenvolvidas para que possamos contemplar todo esse diferencial.

Da mesma forma como acontece na educação infantil, os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, dão continuidade ao modo como são alfabetizados, tendo em vista que o professor alfabetizador leciona suas aulas em língua materna fazendo uso da oralidade, porém a língua portuguesa se faz presente na escrita, mantendo essa relação até mesmo no ensino médio.

Fotografia 12 – Estudantes do 1º - 3º ano em atividade prática



Fonte: acervo pessoal, 2023.

A partir da proposta realizada pelo professor, aos estudantes das séries iniciais, confeccionarem alguns cartazes com vogais, alfabeto, silabário e números naturais. A fim de, concretizar os ensinamentos repassados em sala, de forma lúdica, despertando o interesse e favorecendo a aprendizagem. Foram divididos em pequenos grupos, para que cada um fizesse sua atividade, e em seguida, pudessem socializar entre todos. Fizeram uso de tintas, pincéis e papel pardo. Na sequência, fixaram as atividades nas paredes da sala de aula.

Durante entrevista realizada com o coordenador pedagógico, Tepuin Mekraknoti, ele destaca as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes, a falta de materiais didáticos específicos é o principal relato:

> **A maior dificuldade que nossos alunos tem, é com a escrita na língua materna. Todos são falantes da língua materna, mas, tem muita dificuldade na escrita. Não temos materiais para ajudar. Na escola só falamos na língua materna, então, existe muita dificuldade na escrita do português. Por isso os alunos tem muita dificuldade. Começamos a ensinar a língua portuguesa ainda na pré-escola, com as vogais e o alfabeto (Tepuin, entrevista em agosto de 2023).**

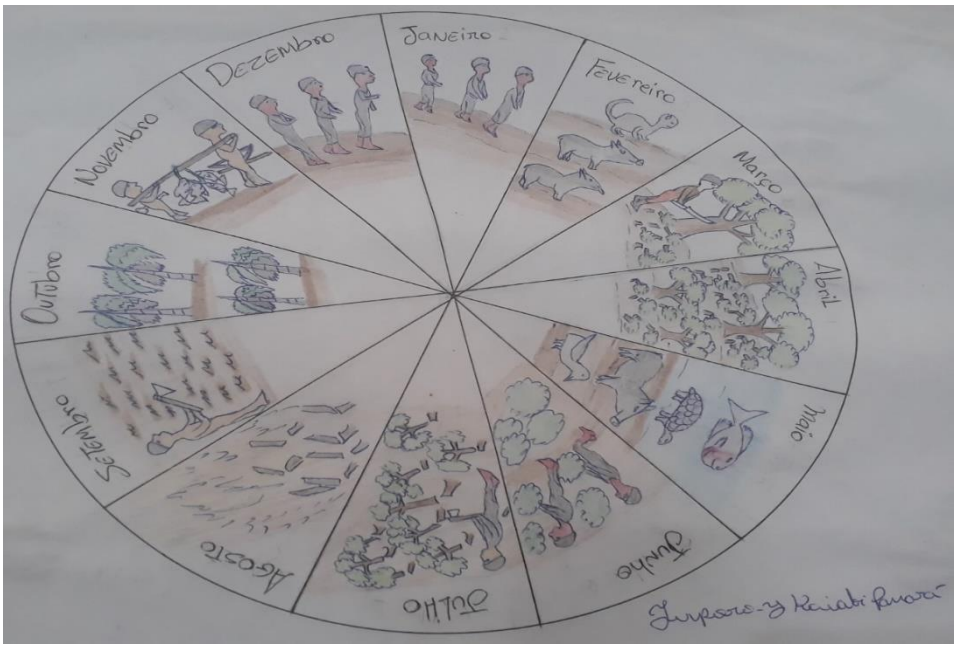
Logo, percebemos que as leis e decretos que amparam os direitos dos povos indígenas em relação a EEI, muitas vezes não são contemplados. Em sua maioria, o que chega até elas são materiais de culturas totalmente distintas da cultura local, materiais utilizados nas escolas urbanas que não contemplam a realidade das escolas indígenas, suas especificidades, cultura e ainda sua identidade, distanciando as práticas interculturais do seu dia a dia.

Faz-se necessário a elaboração de materiais didáticos e do calendário diferenciado para cada povo, contemplando suas especificidades e localização geográfica. Vale salientar, para que possa ser realizado um calendário a fim de contemplar e respeitar as diferenças pertencentes

em cada escola durante todo ano letivo, é indispensável a participação da comunidade no ato da elaboração, fato esse que não vem ocorrendo segundo relatos dos próprios indígenas. O calendário deve ser elaborado acompanhando as fases da lua, o desenvolvimento das roças e suas plantações, respeitando suas atividades rotineiras que são baseadas na agricultura de subsistência.

Em seguida apresentamos uma imagem que foi desenvolvida por um jovem que recentemente concluiu o ensino médio nessa escola *lócus* da pesquisa, com o objetivo de explicitar como a população dessa aldeia divide as principais atividades no decorrer do ano, nos apresentando fatos que deveriam ser considerados durante a elaboração do calendário escolar específico.

Fotografia 13 – Calendário Panará



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Essa imagem representa como deveria ser pensado e elaborado o calendário específico e diferenciado para a Escola Pessuata. A partir da representação da imagem, podemos perceber que existe um ciclo de atividades que se repete todos os anos, fazendo com que suas técnicas milenares relacionadas ao plantio sejam respeitadas. Na perspectiva do professor Soti-i Panará, em relação ao calendário diferenciado, o destaque é:

> **Esse calendário deveria ser diferenciado, nós temos nosso calendário, que na verdade fala que é diferenciado, mas infelizmente não é diferenciado. Deveria sentar junto com os velhos, professores, comunidade e juntamente com**

> **Secretaria de Educação. Assim, seria contemplado por todos. Essa é a minha proposta de calendário diferenciado. Como deveria acontecer, mas não é respeitado (Soti-i, entrevista em agosto de 2023).**

O relato deste professor, assim como também de outros representantes da educação escolar, refere-se à exclusão dos próprios indígenas durante a elaboração do calendário. É de grande urgência privilegiar a presença das lideranças/representantes na elaboração do calendário escolar, eles vivenciam aquela realidade, sabem do seu desenvolvimento e a forma como a comunidade se organiza nos vários meses do ano.

Presume-se relevante o enfoque sobre a participação das populações indígenas no cenário educacional brasileiro, pois, durante o período colonial essas populações atuaram como personagens de um processo de integração na sociedade nacional por meio da catequização e, na atualidade, apresentam-se como protagonistas de uma história na qual nem sempre elas atuam. Diante disso, Zoia (2010, p. 69) afirma que:

> Apesar de a diversidade cultural fazer parte da história da humanidade desde os seus primórdios, não são poucos os exemplos de genocídios e etnocídios praticados contra os povos considerados "culturalmente" inferiores. Os povos indígenas, a exemplo disso, desde o primeiro momento dos seus contatos com a população não índia passaram por inúmeros processos de desestruturação étnica, como resultado da dominação socioeconômica e cultural que lhes foram impostas pelos países colonizadores (Zoia, 2010, p. 69).

Portanto, é perceptível que os povos originários estão cada vez mais conscientes e fortalecidos. A educação escolar hoje, diferentemente do que ocorreu na época dos colonizadores, tende a valorizar e resgatar todo aquele processo que tentaram excluir deixando os povos indígenas invisíveis na história do Brasil. Apenas relatos superficiais que teriam sua história iniciada a partir de 1500. É uma ironia falar que quando chegaram em terras brasileiras, avistaram centenas de indígenas e anos depois dizer que passaram a existir somente anos depois dessa data.

Por meio da alfabetização no ensino fundamental, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em sua língua materna, fortalecendo sua identidade cultural, e ainda, permitindo que os estudantes acessem conhecimentos e informações em diferentes áreas, ampliando suas perspectivas e oportunidades futuras.

Uma vez que os jovens alfabetizados podem atuar como agentes de transformação em suas próprias comunidades, torna-se um passo importante para combater a exclusão e discriminação enfrentadas por muitos povos, garantindo-lhes o direito à educação. É fundamental considerar a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Cada

comunidade possui sua própria língua, tradições e formas de conhecimentos outros, o que requer abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas à realidade específica. Baniwa (2019, p. 18), destaca que:

> O Brasil indígena reflete hoje as grandes e complexas contradições históricas enfrentadas na relação com o estado e com a sociedade nacional. Do ponto de vista da história colonial, o brasil indígena foi e continua portando diferentes imaginários discriminatórios e excludentes. Tais imaginários reducionistas escondem o Brasil indígena real, com suas limitações, grandezas, potencialidades e oportunidades. O Brasil indígenas de pessoas e civilizações complexas e milenares, de cidadãos com vozes, direitos e agendas políticas próprias e diferenciadas entre si e com relação ao país, mas que clamam por atenção e interação com a agenda nacional. O Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, valorizada e promovida (Baniwa, 2019, p. 18).

Diante do entendimento do outro, respeitando as diferenças e combatendo as desigualdades impostas, a alteridade nos orienta enquanto relações humanas. Além do ensino da língua materna, a alfabetização no ensino fundamental deve valorizar e respeitar os saberes tradicionais, suas histórias, mitos e práticas culturais.

Durante uma das aulas de língua portuguesa que pudemos observar, o professor realizou um ditado de palavras, sílabas simples e complexas, logo após escreveu no quadro para que todos pudessem copiar em seu caderno. Esse ditado teve como base as principais atividades realizadas pelas famílias locais, facilitando a compreensão. Porém, é notória a dificuldade de alguns na compreensão e consequentemente na escrita.

Esse fato demonstra que a compreensão das diferentes línguas requer uma atenção voltada para esse aspecto, considerando o uso de dois alfabetos com línguas diferentes, ortografias e pronúncias completamente diferentes e ainda propostas de escritas simultâneas, oportunizando com que o educando seja alfabetizado em duas línguas simultâneas.

Desde o ensino fundamental, os estudantes dessa escola, contam com a disciplina de Língua Materna, a fim de manter registros dessa escrita. Se faz necessário o registro por escrito da língua materna, como forma de protege-la. Entre os professores da escola, a comunidade realiza a indicação daquele assim julgado por eles, com certa facilidade para aprender e consequentemente para mediar seus conhecimentos adquiridos. Geralmente, esse professor indicado, já tenha concluído alguma formação intercultural dentro ou fora da comunidade, como forma de classificação. Durante entrevista, o professor Tukiaka Panará ressalta as dificuldades enfrentadas na sala de aula com seus estudantes de 1º - 3º anos do ensino fundamental:

> **Meu aluno está aprendendo pouco a língua materna e a língua portuguesa também. Estão com muitas dificuldades, na maioria das vezes os meninos aprendem um pouco mais o alfabeto, junção das sílabas a língua materna e até mesmo a matemática. Mas, muita dificuldade na leitura entre todos (Tukiaka, entrevista em setembro de 2023).**

Portanto, vale ressaltar que a alfabetização no ensino fundamental não deve ser vista apenas como um meio para aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. Ela deve ser entendida como um instrumento de empoderamento, autonomia e preservação da diversidade cultural.

Podemos perceber através da imagem a seguir, os estudantes durante uma aula prática em sua roça, estavam aprendendo algumas técnicas sobre o plantio de mandioca. O professor, juntamente com seus educandos de 1º - 5º anos, pôde aproveitar vários conceitos das práticas pedagógicas e culturais, durante essa atividade. Fazendo com que a interculturalidade se faça presente em seu cotidiano.

Fotografia 14 – Estudantes em aula prática no plantio de mandioca



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Foi possível perceber alguns cartazes nas salas de aula. Aparecem as imagens relacionadas aos fatos cotidianos vivenciados nessa comunidade, representados na escrita da língua portuguesa, aproximando leitura, escrita e compreensão de forma que lhes trazem algum sentido. Sabemos que, para que se possa ter uma mediação satisfatória, objetivo alcançado e a aprendizagem aconteça de forma a contribuir para o conhecimento mediado, precisa-se de metodologias que venham ao encontro com a realidade dessa comunidade, considerando a

escassez de materiais didáticos voltados para suas especificidades, corroborando com certa defasagem no ensino-aprendizagem.

Fotografia 15 – Plantio de mandioca com estudantes



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, os estudantes puderam relacionar os aprendizados de várias disciplinas agregando, a aula prática, como forma de fortalecer sua cultura, obter novos conhecimentos e um preparo para o futuro. Vale ressaltar que, durante os trabalhos desenvolvidos na roça, toda comunidade se reúne para a distribuição das tarefas a serem desenvolvidas.

Entretanto, o professor Kiapokji Panará, que acompanha os estudantes de 4º - 6º anos do ensino fundamental, relacionando a aprendizagem, destaca que:

> **Meu aluno ainda tem dificuldade em realizar leitura, ditado, até mesmo na língua materna, estão com muita dificuldade. Já na matemática, eles estão indo bem, adição e subtração conseguiram aprender (Kiapokji, entrevista em setembro de 2023).**

A relação que esses alunos possuem com a matemática é surpreendente. Desde os primeiros anos, é uma matéria em que a maioria se destaca no aprendizado. Talvez essa facilidade aconteça por conta da imaginação na hora de resolver os problemas, pois o professor busca relacionar ao seu dia a dia, com as expressões: imagine que você tenha pescado uma quantidade X de peixes, mas precisa dividir com duas ou três famílias, ou quantos animais são necessários para completar uma dezena, ou então, quantos ovos precisamos colher para se ter

uma dúzia. Nesse aspecto, é que a relação da matemática talvez ganhe mais sentido do que a língua materna e a língua portuguesa.

Durante a pescaria e/ou caça, geralmente ao retornar para a aldeia, precisam dividir o alimento com sua família, que muitas vezes estão divididas em duas, três ou mais casas. É nesse momento que a matemática passa a fazer sentido de forma concreta em sua vida. A necessidade de realizar as quatro operações básicas se torna constante na comunidade. O modo como os povos originários aprendem, tem um outro tempo de assimilação. Desde pequenos, aprendem a virtude da paciência e da espera por parte de todos os integrantes da comunidade.

É no desenvolver do ensino fundamental, que esses estudantes iniciam algumas habilidades como a leitura e a escrita, e principalmente de forma intercultural. Aprendem duas línguas simultâneas. Os ensinamentos mediados pelos professores indígenas, começam a ter mais sentido conforme sua maturidade vem desenvolvendo. Em seguida, dão mais um passo de extrema importância para a EEI, que é o ingresso no ensino médio.

5.1.3 Ensino médio

Compreendemos que o ensino médio na EEI Panará desempenha um papel fundamental na valorização e preservação da cultura do seu povo. Buscando promover uma educação intercultural que reconhece e respeita seus conhecimentos tradicionais, além de proporcionar uma formação acadêmica a partir de suas especificidades. Permitindo aprender sobre suas origens, línguas indígenas, história e tradições.

Uma contribuição significativa que o ensino médio lhes propõe é o empoderamento de cada estudante, preparando-os para exercerem um papel ativo na sociedade, levando em consideração suas realidades e necessidades específicas, incentivando na participação, elaboração e implementação do currículo escolar, garantindo que os conteúdos abordados estejam alinhados com suas demandas e interesses.

Segundo o professor responsável pelos educandos do ensino médio, Kabakra Panará, sua maior preocupação é o fato de esses estudantes acabarem esquecendo sua língua materna, já que os mesmos apresentam uma enorme dificuldade em escrevê-la, preferindo o aprendizado na língua portuguesa. O fato de não haver material específico contribui de forma significativa para esse posicionamento, conforme nos relata:

> **Alguns já sabem ler e escrever na língua portuguesa. Porém, poucos sabem ler na língua materna indígena, mas todos são falantes da língua indígena. Acontece**

> **que, com o tempo, eles vão acabar esquecendo nossa língua. Essas crianças, quando estiverem velhas, vão esquecer língua indígena Panará vai perder a cultura. Por isso que é importante ensinar a escrita e a leitura da língua indígena simultânea com a língua portuguesa (Kabakra, entrevista em julho de 2023).**

Entre as dificuldades no ensino médio na EEI, podemos incluir a falta de estrutura adequada, professores com formação intercultural, materiais didáticos específicos e a preservação da cultura e identidade indígena. Em diálogo com o professor responsável pelos estudantes do ensino médio, ao ser questionado sobre as principais dificuldades enfrentadas, ele nos relata:

> **Estamos pensando o que vamos fazer para descobrir, porque nosso aluno não está lendo, porque está com tanta dificuldade com algumas letras. Estou vendo na sala de aula, que alguns estão indo bem. Outros, não estão conseguindo ler, fazer ditado ou alguma atividade. Todos escrevem letra bonita. Falta compreender o que cada atividade está pedindo. Eu mesmo percebo que precisa ensinar as duas línguas, nós não temos livro na língua indígena, nem pelo estado nem município. Só mandam atividades para nós imprimir, isso é muito complicado com nossos alunos. Eles não estão indo bem, muito difícil (Kabakra, entrevista em agosto de 2023).**

Considerando esses relatos, realizamos no decorrer dessa pesquisa uma oficina destinada à produção de materiais específicos, como forma de garantir sua autenticidade na qual todos os educandos participaram de forma ativa e presente na elaboração. O que será melhor detalhado quando estivermos dialogando sobre as práticas interculturais.

Fotografia 16 - Estudantes do ensino médio



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Estudantes do ensino médio realizando atividades em sala. Durante aula de história, o professor faz um relato da história do povo Panará, em seguida, juntamente com os estudantes, produzem um pequeno texto sobre seu povo. Um momento muito importante na vida acadêmica e social desses jovens. Buscando relacionar ao contexto escolar sua realidade, fortalecendo suas raízes culturais.

Entretanto, essa dificuldade na aprendizagem, pode estar relacionada também ao fato de as turmas serem multisseriadas. Nessas salas encontramos educandos de idades variadas, dificultando a mediação entre o professor e o aluno, nem sempre conseguem apresentar a mesma desenvoltura no processo de ensino aprendizagem, muitas vezes, um ou outro se encontra mais avançado que os demais. Assim, nos relata Kabakra:

> **Estava observando, meus alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Porque nós como escola indígena, parece aprender mais tarde. Parece que demora mais. Alguns deles estão avançando, estão conseguindo escrever sozinho, escolher uma história da cultura e escreve-la, realizar ditado, outros ainda não consegue. Alguns que estão aprendendo, já sabem escrever frases sozinho, é assim que eles aprendem (Kabakra, entrevista em agosto de 2023).**

Entretanto, esse questionamento parte também dos demais professores que estão intrigados pela forma como seus educandos aprendem, e, consequentemente, pela demora, querem compreender o porquê de eles levam mais tempo para serem alfabetizados em relação aos estudantes não indígenas. Consideram a escassez de materiais específicos como um dos principais responsáveis por essa defasagem no ensino-aprendizagem. Durante todo o ensino médio, esses estudantes além das disciplinas previstas no currículo escolar, são contemplados com a disciplina de Língua Materna, ministrada pelo professor indígena, com a proposta de fortalecer não apenas a oralidade de sua língua, como também, o registro escrito.

No decorrer do ano letivo de 2021, esta pesquisadora, juntamente com os demais professores, coordenador e comunidade escolar dessa aldeia, realizaram a *I Semana dos Jogos Tradicionais Panará*, com o intuito de trabalhar o resgate de algumas modalidades esportivas que fazem parte de sua cultura desde muito tempo, buscamos relacionar as práticas pedagógicas e culturais, aproximando diversos conteúdos com a realização desse momento de interação, não apenas dos estudantes como também dos demais habitantes da comunidade. As imagens a seguir, mostram algumas das modalidades esportivas desenvolvidas durante a semana de jogos tradicionais.

Fotografia 17 - I Semana dos Jogos Tradicionais Panará




Fonte: acervo pessoal, 2023.

Dessa forma, foi possível oferecer atividades interdisciplinares com o objetivo de promover a socialização e o trabalho em equipe. Já no decorrer do ano de 2022, a Prefeitura Municipal, juntamente com a Secretaria de Educação de Guarantã do Norte-MT, deu continuidade nesse projeto, são os principais organizadores e têm como objetivo a manutenção desse evento como forma de interação com as demais aldeias e etnias próximas aos Panará.

A ideia dos Jogos Tradicionais Paraná teve início a partir da necessidade de buscar o resgate por suas tradições, cantos, rituais e competições, fazendo com que os habitantes da aldeia Sõkârãsã pudessem "mergulhar" nas histórias contadas pelos anciões de como aconteciam há tempos atrás essas competições. Entre as modalidades que vem sendo desenvolvidas estão: corrida de tora, cabo de guerra, corrida rasa, natação, remo, arco e flecha, e ainda não poderia faltar o famoso futebol. Vale ressaltar que todas as modalidades, foram disputadas nas categorias masculina e feminina.

Os estudantes do ensino médio, foram os responsáveis pela organização desse evento juntamente com os professores. Sendo que as tarefas foram distribuídas, como em buscar toras, preparar os espaços destinados a cada modalidade, preparar canoas e remos, cordas, bolas, enfim. Todos participaram desde a organização até a finalização do evento com a escolha da "Miss Panará".

Por ter sido a primeira vez que um evento como esse acontecia, se fez necessário antes, realizarmos uma reunião com todas lideranças da comunidade, expor a proposta e os objetivos

que pretendíamos com a realização deste. Obviamente, que tivemos um parecer favorável e então, foi possível desenvolvermos as atividades. Kabakra Panará, nos relata a importância desse dialogo antes da realização de qualquer atividade que envolva a comunidade Sõkârãsã:

> **Quando é necessário organizar atividades como festa ou bater timbó, eu planejo antes, para comunidade e cacique não reclamar, nem mesmo os próprios alunos. Quando eles vão para o mato (atividade em que todos homens da aldeia passam de dois há três dias no mato caçando e pescando), os alunos conversaram antes para que eu coloque presença para todos, não posso colocar falta, porque é uma atividade coletiva da comunidade. Já planejei essa atividade antes, então tudo certo (Kabakra, entrevista em setembro de 2023).**

Uma característica muito presente na cultura Panará, é a realização de atividades coletivas, seja na roça, caça, pesca ou até mesmo na organização das mais diversas cerimônias. Portanto, se faz necessário que o planejamento esteja sempre alinhado com a escola, para que assim não tenham prejudicados, mas que de fato possa contribuir com suas práticas rotineiras, aproximando ao máximo os conteúdos da sua cultura.

5.2 Formação dos *howkjate* - professores Panará

A partir das políticas públicas e legislações específicas, nosso país busca garantir o direito dos povos indígenas de terem acesso a uma educação que respeite e valorize suas tradições, línguas e conhecimentos ancestrais. A Constituição Federal de 1988 reconhece a necessidade de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurando-lhes o direito a uma formação específica, pautada em suas próprias culturas e tradições.

Sobre esta temática, recorremos a Menezes, Faustino e Nova (2021, p. 912) para compreendermos que:

> Logo após a promulgação da Constituição de 1988 que normatizou os direitos dos povos indígenas, entre eles o direito de utilizar a língua materna e os processos próprios de aprendizagem na educação básica, uma ampla legislação infraconstitucional, que inclui resoluções, decretos, diretrizes, pareceres e referenciais foi publicada visando regulamentar as ações na organização da educação escolar indígena. Em 1991, o Decreto nº 26 atribuiu ao Ministério da Educação a "competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena" (BRASIL, 1991), ou seja, a educação escolar indígena passou a ser laica, sendo proibida sua condução por ordens religiosas. A Portaria Interministerial n. 559, publicada no mesmo ano, prescreve o dever do Estado e define em seu Art. 1º "Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais" (Menezes, Faustino e Nova, 2021, p. 912).

Posteriormente, verificamos a publicação do Decreto nº 6.861/2009 que regulamenta a oferta de cursos de licenciatura intercultural para a formação de professores indígenas. Esses cursos têm como objetivo principal preparar os indígenas para atuarem como educadores em suas próprias comunidades, levando em consideração suas línguas, tradições e conhecimentos tradicionais. A formação desses professores busca promover a valorização da identidade indígena e a construção de uma educação intercultural.

Além das legislações específicas, vale destacar a importância do diálogo e da participação desses povos na definição das políticas e práticas de formação de professores. A consulta prévia, livre e informada é um princípio fundamental que deve ser respeitado, garantindo a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas na construção de suas próprias propostas pedagógicas e curriculares.

Jordão (2022), pesquisadora indígena que tem se dedicado a estudar o papel do professor na escola e na educação indígena, aponta em seus estudos que:

> [...] existem legislações estaduais, nacional e mesmo internacional que define princípios e regulamenta a educação escolar indígena e assegura a plena participação indígena na definição e elaboração de suas políticas, destacam-se dentre eles: resoluções e pareceres, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Convenção n.169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos Indígenas e Tribais em países independentes, ratificada pelo Brasil em 2002. Porém esse direito não tem sido garantido na prática, a implementação dessas políticas educacionais poderá ser concretizada com ações do estado no sentido de reorganizar-se e permitir compatibilizar as reivindicações indígenas com as políticas propostas no plano de metas do governo. Uma educação diferenciada e adequada à realidade indígena está na pauta da luta dos educadores indígenas. Essa luta visa um processo educacional desenvolvido junto com a comunidade na recuperação dos mitos, das histórias contadas pelos mais velhos, pelas danças, no artesanato, na recuperação das ervas medicinais, dentre outros conhecimentos (Jordão, 2022, p. 19).

O excerto acima aponta que, apesar dessas legislações, o direito à educação diferenciada e adequada à realidade indígena não tem sido garantido na prática. A implementação das políticas educacionais depende de ações do Estado que precisaria se reorganizar e buscar implementar as reivindicações indígenas com as políticas propostas no plano de metas do governo.

A luta dos educadores indígenas pela educação diferenciada é mencionada como um processo educacional desenvolvido em conjunto com a comunidade, buscando recuperar os mitos, histórias, danças, artesanatos, ervas medicinais e outros conhecimentos tradicionais. Essa abordagem valoriza a cultura e os saberes indígenas, reconhecendo a importância de uma educação que respeite e promova a identidade e a autonomia dos povos originários.

É importante ressaltar a relevância das legislações mencionadas, representam avanços significativos na garantia dos direitos educacionais dos indígenas. No entanto, a falta de efetivação dessas políticas evidencia a necessidade de um maior comprometimento e investimento por parte do Estado para superar os desafios e assegurar uma educação culturalmente adequada para os povos da floresta.

A formação de professores indígenas passou a ser reconhecida como uma condição essencial para a garantia de uma educação intercultural satisfatória (Brasil, 2002). O professor indígena desempenha um papel fundamental ao atuar como mediador e interlocutor entre sua comunidade e o mundo exterior à aldeia, muitas vezes representando-a diante de outros agentes políticos. Além disso, ele tem a capacidade de transformar os elementos culturais, econômicos e científicos provenientes dessa interação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. O perfil do professor indígena é moldado de maneira única em cada comunidade, refletindo suas particularidades culturais, histórias de contato, modelos de organização social e projetos de futuro.

A formação desses professores se torna importante para o sucesso da educação escolar indígena. Devendo conhecer as especificidades linguísticas e culturais de suas comunidades, além de preparados para desenvolver metodologias pedagógicas interculturais e bilíngues.

Embora seja perceptível a implementação de políticas de inclusão, acesso e permanência dos povos indígenas nas instituições de ensino, constata-se, todavia, que reflexões a respeito da inserção e da convivência do indígena em uma sociedade não indígena e da sua atuação no processo de interculturalidade devem ser constantes. Nascimento (2024, p. 18), aponta que:

> Apesar dos avanços, reconhecidos, por parte dos povos indígenas, para uma sociedade fortemente educada sobre os parâmetros do etnocentrismo, da cultura da acumulação, da hierarquização do saber e que hoje caminha sob os princípios do neoliberalismo e da globalização, as conquistas legais que mudam o eixo das relações entre povos indígenas e a sociedade não-índia não garantem aos índios: autonomia para decidirem como gostariam de ser tratados como cidadãos; que a sociedade não índia mude os seus (pré) conceitos e o seu olhar de discriminação e desrespeito sobre eles; que possam participar coletivamente como produtores e organizadores de conhecimento (Nascimento, 2004, p. 18).

Apenas garantir, por força de leis, o acesso dos indígenas aos saberes disponibilizados pelas instituições de ensino e, dessa forma, considerar que existe democratização da educação não é suficiente. É necessário pensar nas peculiaridades de cada povo, na forma de inseri-los na sociedade, nas escolas e nas universidades de maneira a garantir sua permanência, considerando suas especificidades e sua diversidade cultural. Lima (2012, p. 6), relata que:

> Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural (Lima, 2012, p. 6).

Compreender a formação dos profissionais da EEI *lócus* da pesquisa e ainda suas práticas e metodologias pautadas na interculturalidade, buscando aproveitar os conhecimentos indígenas em sala de aula, também faz parte dos objetivos propostos.

Os povos originários desde muito antes da colonização já apresentavam suas particularidades em produzir conhecimentos e transmiti-los às crianças, sem a necessidade de estarem dentro da sala de aula e até mesmo sem a presença de um professor, sua educação acontece no decorrer de sua vida. Não há um lugar ou hora própria para transmitir os aprendizados, acontece de forma espontânea.

Pautados na dificuldade em ensinar a língua materna e a língua portuguesa, devemos considerar que existe professor de outra etnia trabalhando dentro desta escola, ele é falante fluente de uma terceira língua, como relata Tepuin Mekraknoti:

> **Eu não falo na língua Panará com os estudantes, porque sou de outra etnia, sou Kayapó. E a gente também não fala no português só na língua indígena. Por isso aluno apresenta dificuldade para aprender. Acho melhor ensinar na língua indígena depois na língua portuguesa, daí a criança aprende melhor, não esquece (Tepuin, entrevista em junho de 2023).**

Diante o relato do professor Tepuin, percebemos sua preocupação em relação ao fato de os estudantes serem alfabetizados primeiramente na língua indígena, para que posteriormente possam compreender uma segunda língua. O fato desse professor ser de uma outra etnia, não interfere na compreensão, já que o tronco linguístico é o mesmo, macro-jê, que por sua vez, também é dos Kayapó. Dessa forma, podem manter uma comunicação tranquila.

A fim de complementar seu relato, o professor Soti-i afirma que:

> **Eu estudei um pouco sobre nossos trabalhos em sala de aula, e a língua materna precisa ser até 5° ano, no 6° ano pode aprender segunda língua (portuguesa). A dificuldade que nós temos, acho que é por falta de entendimento na letra e do alfabeto indígena acho que é isso que falta dos professores. Eles não sabem qual letra deve ser pronunciada, para saber formar as palavras. Eu acho que é isso que está faltando para nossos professores (Soti-i, entrevista em junho de 2023).**

Seu posicionamento, parte da importância em uma formação intercultural aos professores, para que assim, possam lecionar com maior propriedade para seus educandos. Ainda segundo seus relatos, alguns professores Panará não sentem plena confiança em traduzir

a escrita de sua própria língua materna. Sempre que algum trabalho se faz necessário dentro da comunidade, existe aqueles professores que logo são convocados para realizarem o trabalho de tradução. Esses professores já possuem formação intercultural, já tiveram a oportunidade de compreender a fundo as características da sua escrita.

Neste ano de 2023, os professores Panará que já atuam em suas escolas, juntamente com as demais comunidades, após algumas tentativas, conseguiram inserir a UNICEIB, uma universidade privada na promoção um curso superior de Pedagogia Intercultural, professores não indígenas vão até a aldeia Sõkârãsã uma vez por mês e durante uma semana lecionam o curso de forma integral. Contando com a presença de demais professores Panará das outras aldeias, reunindo-se nessa comunidade para realizarem a tão sonhada graduação.

> **Todos os professores dessa aldeia iniciaram o curso superior (pedagogia intercultural), as demais aldeias também começaram. Apenas um professor Panará tem ensino superior completo (licenciatura), onde o mesmo reside em uma outra comunidade Panará, sendo uma inspiração para os demais (Tepuin, entrevista em junho de 2023).**

Ainda durante esse mesmo ano, após alguns professores realizarem vestibular/intercultural na UNEMAT e serem aprovados, eles já puderam experienciar o primeiro encontro presencial no município de Barra do Bugres-MT, distante à 729 Km de Guarantã do Norte-MT, a fim de realizar as primeiras disciplinas da licenciatura. Durante um período de 30 (trinta) dias, permaneceram no município acima citado, participando de aulas em período integral, juntamente com várias outras diferentes etnias.

O trabalho desenvolvido pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, implantado no campus de Barra do Bugres (UNEMAT), é um protótipo de que é possível a organização e desenvolvimento de uma escola diferenciada, tendo como finalidade suas especificidades, a participação direta de cada comunidade indígena, a partir dos grupos étnicos que participam desse projeto, a fim de alinhar seus conhecimentos ancestrais com o currículo escolar. A partir da vivência de alguns professores Panará nesse ano de 2023, nessa instituição de ensino intercultural, o professor Kabakra relata que:

> **Eu aprendi muitas coisas novas na UNEMAT, nós que estamos estudando licenciatura intercultural, o contato com outras etnias, tem ajudado bastante, muito mesmo. Início do ano de 2024, irei retornar para dar continuidade aos aprendizados que são bastante importantes para depois desenvolver na minha comunidade. Aprendemos como preparar melhor nossa aula, o que precisamos ensinar para os alunos e como manter nossa cultura e tradição em parceria com a educação escolar (Kabakra, entrevista em novembro de 2023).**

Após esse primeiro encontro, puderam retornar para suas comunidades com novas experiências que com certeza farão muita diferença durante seus planejamentos e mediação com seus educandos. Um fato histórico para a Educação Escolar desse povo.

Os Panará estão conscientes do papel e do poder que a educação exerce dentro e fora da comunidade, por isso defendem um ensino que, além de formar, também se preocupe com o desenvolvimento, com manutenção da estrutura de uma cultura existente há anos. Portanto, se faz necessário o (re)conhecimento das suas práticas interculturais, podemos observar o diálogo entre ambas, de maneira contundente e eficaz para a escolarização desse povo.

5.3 Práticas interculturais

Para compreender as práticas pedagógicas voltadas aos povos indígenas, identificamos no RCNEI (1998), que se trata de um conjunto de ações desenvolvidas no contexto escolar, fundamentadas nos princípios da valorização e respeito às culturas indígenas. Ela envolve a organização do ensino e a escolha de métodos e estratégias que consideram as particularidades linguísticas, culturais e sociais de cada povo.

O RCNEI destaca a importância de uma abordagem intercultural na prática pedagógica, buscando promover a valorização do conhecimento ancestral indígena em diálogo com os conhecimentos formais e científicos, de forma a garantir o respeito à diversidade cultural e a construção de identidades positivas.

Em contribuição à temática, verificamos que Franco (2020) define as práticas pedagógicas como sendo:

> [...] práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição (Franco, 2020, p. 370).

Franco (2020) discute que as práticas pedagógicas são processos deliberados projetados para atender às necessidades educacionais de uma comunidade social específica. Ela enfatiza que a formação dessas práticas enfrenta um desafio fundamental: sua relevância e valor são derivados de acordos sociais, negociações e decisões coletivas. Em resumo, as práticas pedagógicas são estruturadas e evoluídas por meio de adesão, negociação ou até mesmo imposição.

Franco argumenta que as práticas pedagógicas não são simplesmente técnicas neutras. Na verdade, são o resultado de acordos e negociações sociais. Elas espelham as expectativas e valores de uma comunidade em relação à educação que podem ser moldados por fatores sociais, culturais e políticos. Portanto, as práticas pedagógicas não podem ser analisadas separadamente de seu contexto social e das relações de poder existentes na sociedade. Neste caminho, a pesquisadora ainda complementa:

> Decisões, princípios, ideologias, estratégias.... São ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas. Assim afirmo: tais práticas só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade. Percebe-se a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua. Práticas pedagógicas impostas, sem tais explicitações, tendem a ser superficialmente absorvidas, sem adesão do grupo que as protagoniza (Franco, 2020, p. 368).

Franco (2020) destaca que as escolhas, princípios, ideologias e estratégias são componentes essenciais que moldam as práticas pedagógicas. Ela sublinha a necessidade de considerar essas práticas em sua totalidade, o que significa entender não apenas suas formas e técnicas, mas também suas intenções e objetivos subjacentes. Devem ser claras em relação as suas intenções, os motivos pelos quais são adotadas e implementadas. Isso requer um diálogo contínuo com os grupos que são impactados por essas práticas, levando em conta suas necessidades, valores e metas educacionais (Franco, 2020).

Em seguida, apresentamos as práticas culturais indígenas que, intrinsecamente vinculadas à cosmovisão desses povos, abrangem uma vasta gama de expressões artísticas, espirituais e tradicionais. Por meio de rituais, cerimônias, danças, cantos, artesanatos e medicina tradicional, essas comunidades têm transmitido seus conhecimentos ancestrais de geração em geração, perpetuando sua herança cultural e forjando um senso de identidade coletiva.

Esta perspectiva nos convida a considerar o papel crucial dessas práticas como veículos de identidade e coesão social dentro das comunidades. Através da transmissão coletiva de comportamentos, as práticas culturais não só preservam tradições e conhecimentos ancestrais, mas também promovem a conexão entre indivíduos e reforçam os laços comunitários.

Bhabha (2008) aponta que a cultura é um fenômeno fluido e dinâmico, caracterizado pela sua natureza transitória e multidimensional. Além de abarcar valores, crenças e práticas institucionais, a cultura engloba também manifestações informais do cotidiano, demonstrando sua abrangência em diversos aspectos da vida. No âmbito dos contextos culturais, diferentes

racionalidades e estilos de vida coexistem e interagem, compreendendo uma intrincada rede de experiências.

Bhabha (2008) ressalta ainda que a vida cultural transcende a razão puramente argumentativa ou técnica, incorporando dimensões subjetivas, afetivas e emocionais. Diante dessa ampla concepção cultural, assume-se a imprescindibilidade de estabelecer e fortalecer práticas de convivência.

Em sua obra "O local da cultura", Bhabha (2008) também explora o conceito de "entre-lugar", referindo-se ao espaço cultural que surge no encontro entre diferentes culturas. Esse "entre-lugar" caracteriza-se como um espaço de negociação, identidades culturais são constantemente moldadas e reformuladas por meio do diálogo e da interação.

Desse modo, as práticas culturais, conforme debatido por Bhabha (2008), podem ser compreendidas como processos dinâmicos que refletem a complexidade da vida social e cultural. Elas são plasmadas por uma variedade de fatores, tais como históricos, sociais e psicológicos, desempenhando um papel crucial na formação das identidades.

A partir dessas visões, devemos considerar as possibilidades e infraestruturas oferecidas na educação escolar Panará, percebemos uma enorme fragilidade principalmente em relação à disponibilidade de materiais específicos. Como destaca Soti-i Panará:

> **Material pedagógico não vem para nós, nunca veio material específico para nós. Nem na língua materna nem em português. Várias vezes já pedimos, para acompanhar os trabalhos, principalmente nos planejamentos. Eles dão ideia e nós fazemos, vem livros da cidade que não conseguimos acompanhar. Precisamos de material específico. Falando do material, a secretaria encaminha por e-mail (apostilas) para o pessoal fazer atividade com os alunos. É a única coisa que está funcionando esse ano. Específico não tem. Precisa ter material específico na língua Panará, principalmente na alfabetização (Soti-i, entrevista em junho de 2023).**

Essa é uma demanda de todos os envolvidos na educação escolar Panará, a falta de materiais específicos e formação continuada, esses profissionais acabam interferindo em sua cultura e identidade, fazendo com que eles sejam alfabetizados em uma segunda língua, talvez, simplesmente por não oferecerem esse suporte que por sua vez está garantido na Constituição Federal.

Os teóricos Maturana e Varela (1995, 2002), Mantoan (2006) e Funari e Piñón (2011) têm contribuído significativamente para o estudo da organização do espaço escolar de maneira intercultural para o aluno indígena. Eles oferecem perspectivas valiosas que são fundamentais para repensar as práticas pedagógicas, levando em consideração as particularidades culturais e as necessidades específicas desses estudantes.

Mantoan (2006), por exemplo, tem se concentrado na inclusão educacional. Ela argumenta que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou origens culturais, têm o direito de participar plenamente da vida escolar. Isso implica que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais dos educandos e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Por outro lado, Funari e Piñón (2011) têm explorado a relação entre cultura e educação. Eles argumentam que a cultura desempenha um papel crucial na formação da identidade dos alunos e na sua aprendizagem. É essencial que as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem a cultura dos alunos indígenas. Nesse aspecto, Soti-i Panará, afirma que:

> **É muito importante a criança ser alfabetizada na língua materna. Depois, lá no sexto ano ela começa aprender a língua portuguesa. É o recomendado, mas trabalhamos desde as séries iniciais com as 2 línguas juntas. Desde que tenha material específico, porque se você não tem um material específico a criança não vai aprender ler e escrever na língua e nem vai aprender ler escrevendo português vai virar bagunça na cabeça dela. Ou você trabalha primeiro língua materna, depois a língua portuguesa. Ou então vai virar bagunça. Porque, se o aluno não entende, ele não vai compreender. Depois que você começa, seu aluno tem dificuldade na leitura, porque você fala na língua indígena e pede para ele escrever na língua portuguesa, ele não vai conseguir, né? É a dificuldade dos outros professores também (Soti-i, entrevista em junho de 2023).**

Percebemos que existe um bilinguismo existencial referente ao processo da alfabetização. Apesar de que a partir das pesquisas e dos trabalhos realizados junto aos povos indígenas em várias comunidades, a língua materna está sendo parcialmente esquecida, e a escassez de materiais específicos seria um dos principais motivos. O esquecimento da língua seria uma perda de todo um sistema de conhecimento repassado por várias gerações.

Possibilitar condições para que o professor possa elaborar seus planejamentos, materiais e atividades que vão ao encontro dos conteúdos exigidos a partir dos conhecimentos tradicionais indígenas e de forma bilíngue, faz com que o ensino ali desenvolvido ganhe sentido e o ensino aprendizagem em sua língua materna seja primordial.

Grupioni (2006) destaca alguns pontos que pensamos ser de fundamental importância nesse processo, pois contribuem de forma efetiva para a conquista de direitos e para afirmação étnica de cada povo:

> Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (Grupioni, 2006, p. 56).

Nessa perspectiva, a oferta de um ensino intercultural e bilíngue passa a ser considerado como um constitutivo da escola indígena com o objetivo de valorizar sua cultura, e principalmente sua língua materna. Contudo, a elaboração e a utilização de materiais específicos são necessárias desde os primeiros anos escolares.

Conforme o relato do professor Kabakra Panará sobre as práticas culturais desenvolvidas em sala de aula, agregando não apenas o conteúdo disposto no currículo, como também aproximando os anciões a participarem do ambiente escolar, a fim de mediar suas experiências com os jovens estudantes:

> **Nunca uso adereços da cultura em sala (colar, pulseira, cocar nem mesmo pintura). Nunca solicitei para usarem nenhum enfeite nosso. Mas, sempre procuro chamar os velhos para irem na sala e contar histórias nossa, e eles escreverem o que entenderam (Kabakra, entrevista em setembro de 2023).**

O professor relata que não obrigada seus educandos a utilizarem adereços da cultura durantes as aulas do ensino médio, sempre procura dialogar em sala de aula juntamente com os anciões para que possam compartilhar suas histórias e ao mesmo tempo que os estudantes desenvolvem atividades voltadas para leitura, escrita e contação das histórias de seu próprio povo.

Durante as observações em sala, presenciamos os anciões contando como e quando são realizadas algumas apresentações, logo após a contação dessas histórias, os estudantes foram convidados a irem até o centro da aldeia para realizar a representação. Dessa vez, fazendo uso de diversos adereços e pintura corporal.

Fotografia 18 – Estudantes realizando apresentação cultural



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Os estudantes, usando suas pinturas e adereços culturais fazem uma apresentação, concretizando assim os ensinamentos repassados pelos anciões dentro da sala de aula para os demais habitantes da comunidade Sõkârãsã. Uma prática intercultural que vem sendo desenvolvida com bastante frequência entre todos os professores dessa escola, como forma de manter sua cultura e tradição.

De acordo com Mandulão (2003, p. 131):

> Os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelos relatos das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo (Mandulão, 2023, p. 131).

Os velhos, como são denominados pela sociedade indígena, são considerados uma enciclopédia viva da sua própria cultura, são extremamente respeitados em suas opiniões e decisões, mantendo a responsabilidade de transmitir os conhecimentos da cultura de seu próprio povo.

Ao promover o ensino da língua portuguesa e das línguas indígenas, a escola valoriza e preserva a diversidade cultural do país. O ensino da língua materna dos povos indígenas é fundamental para garantir a transmissão dos conhecimentos culturais e a preservação das tradições, facilitando a integração e o diálogo entre os povos indígenas e a sociedade envolvente. Freire (2004) chama atenção para a importância das relações entre as culturas. Para ele, nas relações interculturais o fundamental:

> Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobre tudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (Freire, 2004, p. 75).

Desta forma, ao mergulhar nas práticas culturais indígenas, deparamo-nos com um universo de significados profundos. Essas expressões são fontes fundamentais de conexão com os ancestrais e com a própria natureza. Por meio delas, os povos indígenas estabelecem uma relação harmoniosa com o ambiente que os cerca, reconhecendo-se como parte integrante e dependente dele. Além disso, essas práticas fomentam a coesão social dentro das comunidades, promovendo vínculos de solidariedade e reforçando identidades compartilhadas.

Em parceria da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foi possível desenvolver o projeto - Saberes indígenas na escola: a pesquisa e a produção colaborativa de materiais didáticos em Aldeias. Juntamente com o professor/orientador Alceu

Zoia, professores e estudantes Panará e ainda a pesquisadora, pudemos realizamos uma oficina de confecção de materiais didáticos específicos na comunidade Sõkârãsã, como forma de fortalecer as práticas de produção de materiais didáticos na língua materna Panará.

Essa oficina visou auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, contemplando suas práticas pedagógicas e culturais, a partir da necessidade de se pensar uma educação escolar indígena voltada e específica para as necessidades desse povo, e ainda, garantindo sua autenticidade. Tivemos a participação de todos os professores, estudantes, anciões e parte da comunidade agregando seus conhecimentos e saberes, a fim de caracterizar com a maior autenticidade do povo Panará.

Fotografia 19 – Oficina de confecção de materiais didáticos específicos



Fonte: acervo pessoal, 2023.

A oficina de produção colaborativa de materiais didáticos específicos para o povo Panará, teve a duração de quatro dias consecutivos, contamos com a presença e colaboração de boa parte da comunidade local. Entre os materiais produzidos durante a oficina, foi possível realizar a produção de um dicionário retratando a fauna e a flora encontradas na TI Panará. Com auxílio de dois professores, realizamos a tradução completa na língua materna e, consequentemente, organizamos todo o material didático bilíngue – língua originária e língua portuguesa - para publicação e impressão. Contamos ainda, com a participação dos estudantes nas ilustrações de cada figura representada.

Segundo a LDB (BRASIL, 2006, p.41):

> Preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada

> comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (Brasil, 2006, p. 41).

Essa lei determina assim a elaboração de programas de ensino e pesquisa, juntamente com a colaboração e participação das várias comunidades indígenas, a fim de desenvolver currículos específicos, incluindo conteúdos culturais especificamente de cada comunidade. Ainda prevê a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Também foi possível realizarmos uma oficina voltada para as pinturas corporais, com a participação específica das mulheres, que por sua vez, envolveu a participação de vários anciões para a tradução do nome e significado de cada pintura. Após o término das pinturas em material didático, papel canson, foram em busca do jenipapo, uma árvore da qual seu fruto oferece um pigmento na cor preta que misturada a uma quantia pequena de água se fixa na pele por vários dias, é o principal recurso para as pinturas corporais desse povo. O urucum também faz parte de algumas de suas pinturas corporais, porém, seu uso é bem menor em relação ao jenipapo.

Fotografia 20 – Pinturas corporais



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Logo após sua preparação, todas as mulheres se reuniram em forma de um círculo e ali realizaram as pinturas em seus corpos, logo em seguida realizaram a apresentação de uma

de suas danças tradicionais como forma de agradecimento pelas atividades desenvolvidas durante alguns dias na comunidade Sõkârãsã, dessa forma finalizando a oficina.

Para Grupioni (2003), é necessária uma firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.

Na prática, os sistemas de ensino apresentam uma distância na efetivação do direito dos povos indígenas a uma escola intercultural, específica e diferenciada, seja pelo despreparo ou pelo rígido olhar burocrático das equipes de educação, seja também pela falta de autonomia na tomada de decisões das equipes indígenas (Brasil, 1998).

Assim, a cultura precisa ser entendida como uma rede geradora de sentidos e significados, que são interpretados por indivíduos que fazem parte da mesma realidade social, que a modificam e são modificados por ela. No Brasil, não existe uma cultura brasileira única, mas sim, culturas que interagem no mesmo espaço de convivência com identidades diversas.

Concordamos com Ferreira, Zoia e Grando (2020, p. 12), num processo que se dá como no tecer das palhas do tucum para um artefato – um cesto, uma esteira, ou outros tantos que compõem a prática cultural dos povos indígenas – "[...], para além da escrita, traz consigo a aprendizagem de ser de um grupo, de uma comunidade, de um povo". Dessa forma, podemos compreender que a alfabetização e o letramento dos povos indígenas, se inicia muito antes de adentrarem na escola, através das diferentes formas de interação que se estabelece, fazendo com que a educação indígena esteja diretamente vinculada à educação escolar indígena.

Entretanto, é preciso ressaltar que as práticas culturais enfrentam desafios consideráveis. O impacto do colonialismo aliado à perda de territórios e à marginalização social, tem colocado em risco a sobrevivência das tradições e os conhecimentos indígenas. Em resposta a esses desafios, movimentos de valorização e revitalização cultural têm ganhado força, impulsionados pela própria mobilização dos povos indígenas e pela implementação de políticas públicas que visam o reconhecimento e a proteção das práticas culturais dos povos originários.

Para Soti-i Panará, as práticas culturais acontecem quando:

> **Na sala de aula a gente planeja o que vamos trabalhar. Ensinamos o canto através da explicação, seu significado e as crianças podem aprender através de ouvir. Ouvir primeiro nosso conhecimento, a gente repassa o que já aprendemos (cantos) repassa aos alunos, depois que acontece festa levamos na prática para envolver nossa cultura - canto e dança (Soti-i, entrevista em setembro de 2023).**

Com base na análise de Bhabha (2008), é possível compreender a complexidade e a dinâmica das práticas culturais, bem como a importância dessas práticas na formação das identidades individuais e coletivas. As práticas culturais são ricas em significados profundos e desempenham um papel crucial na conexão com os ancestrais, na harmonia com a natureza e no fortalecimento da coesão social dentro das comunidades. No entanto, essas práticas enfrentam desafios significativos devido ao impacto do colonialismo à perda de territórios e à marginalização social.

O que seria este conteúdo diferenciado a ser ensinado pelos e para os povos indígenas? Se faz necessário discutir qual é o papel do professor indígena como personagem central desta escola. Por sua vez, Soti-i Panará relata de que forma realiza seus planejamentos:

> **Precisamos pensar para trabalhar a partir dos planejamentos. O canto e a dança, quando tem festa apresentamos e ensinamos aos alunos. Na roça a mesma coisa, planejamos levar os alunos para acompanhar os trabalhos na roça, por exemplo em junho temos a roçada, em setembro o plantio. Precisamos que os alunos acompanhem. Para colheita, cada um tem sua própria alimentação para se responsabilizar na colheita (Soti-i, entrevista em junho de 2023).**

A partir das práticas culturais é que os professores desenvolvem seus planejamentos, aproximando os estudantes do seu dia-a-dia e ao mesmo tempo relacionando aos conteúdos "obrigatórios", ou seja, como não existe materiais específicos a serem trabalhados em sala de aula, eles precisam adaptar ao meio onde vive com a educação escolar local. Ainda relacionando a fala do professor Soti-i Panará que afirma:

> **O livro didático não-indígena vem, a gente olha e fica a refletir, pensando qual a forma que vai funcionar com nossos alunos. A partir do que já aprendemos, envolvemos nesse conteúdo e trabalhamos em sala, envolvendo em outros planejamentos. Exemplo vem material da cidade e a partir desse trabalhamos na língua materna (Soti-i, entrevista em junho de 2023).**

Como o próprio Soti-i relata, na prática sua aula adentra a cultura. O ensino acontece pela participação e interação dos educandos, envolvendo toda sua aprendizagem. Entretanto, na sala de aula o ensino se dá a partir da explicação. Se faz necessária a compreensão de seu ponto de vista, pois é a partir de seus saberes que o mesmo irá mediar conhecimentos outros aos seus educandos, de forma a relacionar suas práticas pedagógicas com as práticas culturais, preservando toda sua cultura e identidade, proporcionando uma educação escolar intercultural.

Os materiais didáticos de uma escola indígena também podem ser produzidos a partir de sua prática na sala de aula, da vivência na comunidade e dos conhecimentos dos mais velhos. Na EEI, o professor deve ir além da atividade de docência e desenvolver o papel de pesquisador,

organizador, sistematizador dos seus conhecimentos (Almeida, 2001). Conforme os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2005):

> Os professores indígenas são os mediadores, por excelência das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas (Brasil, 2005, p. 20).

Entre vários outros pré-requisitos, o professor Panará precisa ser um guerreiro, manter-se ativo nas atividades culturais da aldeia, ser comprometido com os movimentos indígenas e ainda, merecer a confiança das lideranças. Conhecer e valorizar as práticas linguísticas e culturais do seu povo também fazem parte dessa lista de recomendações.

5.4 Bilinguismo e a escola indígena

Para que de fato seja possível a construção de um espaço intercultural, faz necessário fornecer aos professores e educandos um ambiente propício ao seu ensino-aprendizado, onde possam relacionar suas experiências e observações cotidianas, transformando-os em etnógrafos da sua própria experiência/existência, a fim de mediar conhecimentos culturais e ainda, conhecimentos outros, assim, dando sentido a educação escolar.

O bilinguismo desempenha um papel fundamental na preservação e valorização das diferentes línguas, incluindo a língua Panará. A escola tem como objetivo promover uma educação intercultural que respeite e fortaleça a identidade linguística e cultural do seu próprio povo, reconhecendo a importância de sua língua como patrimônio imaterial e instrumento de transmissão de conhecimentos ancestrais.

A presença da língua Panará em suas escolas vai além do ensino da língua materna. Ela é utilizada como meio de instrução em diversas disciplinas, possibilitando que os estudantes tenham acesso ao conhecimento de forma significativa e contextualizada. O bilinguismo nas unidades escolares indígenas permite que os educandos desenvolvam habilidades acadêmicas e culturais, ao mesmo tempo em que fortalecem sua identidade linguística e cultural (Knapp, 2016).

A implementação do bilinguismo nas escolas indígenas ainda enfrenta desafios como a escassez de materiais didáticos e a formação de professores capacitados para o ensino da língua materna. No entanto, é importante destacar os esforços de organizações indígenas, instituições de ensino e órgãos governamentais para superar essas barreiras e promover uma educação bilíngue que valorize tanto a língua materna quanto a segunda língua.

Kleiman (2004), destaca em sua pesquisa que o bilinguismo pode ser uma ferramenta poderosa para o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que os indivíduos bilíngues possuem uma maior flexibilidade cognitiva e uma maior capacidade de transferir conhecimentos entre ambas. Ela ressalta a importância de valorizar e incentivar o bilinguismo nas escolas, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas dos educandos.

A partir da possibilidade de elaboração de um novo alfabeto específico e com a participação dos profissionais da educação e demais integrantes da comunidade, especialmente nas salas de alfabetização, uma alternativa seria a figura do ***akuty***, jabuti, representando a letra A, corroborando para alfabetização na língua materna. Portanto, quando for ensinar seu aluno, você diz A de ***akuty*** e não A de avião, língua portuguesa. Alfabetização precisa ser iniciada desde o alfabeto na língua materna. Isso faz parte dos materiais específicos e não algo pronto, vindo de uma outra cultura.

Desta forma, torna-se essencial a compreensão e utilização de cada língua e suas particularidades, valorizando a língua materna como elemento fundamental da identidade do povo Panará. Vale ressaltar que, ao aprender uma segunda língua, tem suas vantagens e desvantagens. Vantagens quando, a partir dessa outra língua que se tem a oportunidade em se comunicar com outra cultura, porém existe suas desvantagens, quando se passa a utilizar mais a segunda língua do que a própria língua, contribuindo para um possível esquecimento.

Ao valorizar a língua Panará como instrumento de transmissão de conhecimentos e fortalecimento da identidade cultural, a escola contribui para a formação de indivíduos bilíngues e culturalmente conscientes, capazes de se conectar com suas raízes e se inserir de forma ativa e crítica na sociedade contemporânea, de modo a valorizar sua identidade, promovendo o fortalecimento da língua materna, a fim de que perpetue por várias outras gerações. Nesses espaços de negociação, as línguas representam um papel muito importante como mediadoras interculturais.

5.5 Currículo como processo de construção cultural

O currículo deve ser adaptado para atender às realidades socioculturais das comunidades indígenas. Onde são incorporados temas relevantes para suas vidas, como saberes tradicionais, línguas indígenas, mitos, práticas culturais, história e territorialidade. Desta forma o currículo deve ser projetado para ser culturalmente relevante, com a finalidade de uma

aprendizagem significativa para cada estudante. Compreender o que é currículo diferenciado e sua construção, principalmente em relação aos seus objetivos, métodos e afins, torna-se uma etapa fundamental para a compreensão das questões sobre o currículo intercultural na educação escolar indígena e para além dela.

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito.

A Lei n.º 11.645 obriga as escolas a incluir elementos da cultura indígena no currículo escolar, determina que os sistemas normativos das culturas afro-brasileira e indígena integrem o conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, dando ênfase às áreas de Literatura, Artes e História, tanto na rede particular quanto pública. Trabalhar a questão indígena na escola é fazer com que o país conheça a si próprio, oferecendo aos educandos condições para estarem em contato com as tradições de seu país.

A Constituição Federal de 1988 também se mostra essencial, pois trouxe, em seu artigo 205, o preceito de que a educação é "(...) direito de todos", de forma que, ao abordar a educação inclusiva, temos os grupos de indígenas legalmente introduzidos, isso porque o mesmo texto de lei ainda dispõe, em seu artigo 231, que: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Brasil, 1988). Ademais, a LDB de 1996 também garantiu e reforçou o direito a uma educação inclusiva ao indígena (Brasil, 1996, artigos 78 e 79).

A elaboração do currículo indígena é uma iniciativa pedagógica e institucional complexa, uma vez que deve ser construída de forma participativa, crítica e complementar aos desenhos curriculares formulados para as escolas indígenas, o qual exige sensibilidade para identificar e atender demandas sociopolíticas e expectativas na relação entre o Estado e os povos indígenas (Brasil, 2005).

Para que se possa construir um currículo de acordo com cada realidade ou até mesmo considerando as especificidades de cada povo, cultura e/ou identidade, é impossível construí-lo sem a presença dos pertencentes a cada comunidade, de modo que seja necessário essa

integração para que se tenha métodos de pesquisa para compreender melhor cada cultura em suas especificidades. Para tanto, Moreira e Silva (1999, p. 8) afirma que:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...], ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1999, p. 8).

Considerar o local, tradição, história e até mesmo a cultura individual de cada povo, faz necessário para que tanto o educador como o educando tenham um excelente desenvolvimento educacional, fazendo com que os estudantes despertem o interesse por seu passado, e assim dando continuidade à preservação da sua identidade cultural. O currículo deve ser discutido baseado na análise crítica e sociológica dos conhecimentos por ele incorporados, fundamentado na ideologia, na cultura e na interdisciplinaridade ou, ainda, para além da interdisciplinaridade (Moreira e Silva, 1999).

Devemos ainda, considerar as várias culturas em um mesmo espaço/ambiente, dentro de uma mesma comunidade indígena, é característico encontrarmos diferentes etnias, consequentemente diferentes culturas, todas essas culturas deverão manter uma relação de respeito para preservar sua identidade viva, sem que a identidade do outro necessite ser apagada, gerando uma interculturalidade de forma mais saudável.

É necessário considerar as práticas interculturais para que os estudantes tenham direito a uma educação específica. A escola sem dúvidas é um ponto de encontro entre variadas culturas/identidades. Ela se torna responsável em oportunizar aos educandos, suas lutas e conquistas do seu passado e já os preparando para um futuro próximo que requer questionar até mesmo seus próprios direitos.

Segundo o RCNEI (1998, p.71), a avaliação da escola indígena deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, criada e utilizada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem. Da mesma forma, a postura avaliativa e o planejamento didático do professor deve ser constante. Analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de estudantes, como também o desempenho de cada um em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções.

É possível reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho dirigidas aos educandos. Assim, o professor registra todas as observações que considera

relevantes no cotidiano de sua prática de ensino e sobre a aprendizagem de seus estudantes, em seu diário de classe, ou em fichas individuais em que escreve suas observações.

A elaboração de um currículo diferenciado necessita constantemente de alterações conforme as necessidades de cada povo. Como um desafio no que se refere aos meios de pensar e transformar os modos de vida indígena que se baseiam na transmissão de conhecimento de suas bases culturais e tradicionais em que a educação escolar indígena poderá proporcionar.

Assim, a ideia de uma escola indígena diferenciada está ligada às práticas interculturais próprias dos povos indígenas, a cultura e as tradições dialogam com o currículo, a escola e a comunidade escolar. Nela a identidade de cada povo é constantemente (re)afirmada e (re)inventada. O termo diferenciado aqui é entendido não apenas como uma diferença de população, cor ou etnia, mas, acima de tudo, cultural e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro (Baniwa, 2006). Mesmo diante aos avanços do currículo específico, é preciso superar as lacunas na área de formação dos professores Panará e a resistência do poder público em reconhecer a especificidade desse povo para que se possa efetivar uma educação diferenciada e específica.

A interculturalidade exige mais do que o respeito e o reconhecimento de uma diversidade, ela busca identificar, desnaturalizar e questionar os problemas e conflitos causados nas relações e condições históricas e atuais, da dominação, exclusão e desigualdade, visando a transformação da sociedade numa perspectiva decolonial. Baniwa (2006), 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 (Baniwa, 2006, p. 50-51).

A escola diferenciada que se busca deve contar com um currículo construído de acordo e para atender às necessidades dessa comunidade, individualmente, considerando suas particularidades. Nesse sentido, o protagonismo dos indígenas mostra-se essencial, pois, deixando de lado uma representação e imagem veiculadas de um ser dependente e incapaz, que, a todo momento, está à espera de ajuda do não indígena para suprir suas necessidades básicas, torna-se possível viver a sua cultura, conquistando sua originalidade, (re)existência, resgatando a identidade diante de uma nação que buscou romper com boa parte de sua história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender as práticas interculturais relacionadas à Educação Escolar Indígena do povo Panará. Partindo do pressuposto em analisar como ocorrem as práticas interculturais na Escola Municipal Indígena Pessuata/Panará no município de Guarantã do Norte -MT, dentro de todos os níveis de ensino da educação básica, a fim de encontrar respaldo para os principais objetivos: investigar as características da educação escolar Panará; analisar a formação dos profissionais da EEI lócus da pesquisa; compreender a relação entre as práticas interculturais pautadas no bilinguismo que buscam aproveitar os conhecimentos indígenas em sala de aula, pode-se perceber a partir das observações de caráter etnográfico e da realização das entrevistas no lócus da pesquisa, que os Panará, de modo em geral, percebem a escola como um elemento fundamental para seu povo.

Os povos indígenas reconhecem ser necessário esse conhecimento dos não indígenas, o contato foi inevitável, e dessa forma, na atualidade em que estamos vivenciando, já não é mais possível uma relação única de cultura. A necessidade de compreender uma segunda língua se constitui em estreitar laços e vínculos, a partir da escolarização. Desde que seja planejada e organizada pelos próprios indígenas, garantindo suas especificidades e identidades.

A Educação Panará é entendida como responsabilidade da família, enquanto a educação escolar fica a cargo dos professores. Assim, preparando-os para o contato cada vez mais intenso com os não indígenas, a escola de antes traz consigo uma lembrança de destruição de sua cultura e valores, mas hoje remete ao contrário, uma visão de oportunidade para fortalecer sua identidade cultural.

Acompanhando a escola em seu dia a dia, percebemos a língua Panará como predominante na oralidade, mas pouco frequente na escrita. Entretanto, com seu modo próprio de se fazer escola, desde pequenas, as crianças compartilham o espaço escolar com jovens, adultos e lideranças, os quais aprendem desde cedo a importância da observação do outro, relacionando ao seu modo de aprender, sem a intervenção direta dos adultos.

Durante a realização das atividades escolares, pudemos observar que adultos e animais de estimação, circulam livremente pelas salas de aula, que muitas vezes não são percebidos. Geralmente lideranças chegam até a porta das salas e questiona: *karempari,* todos estão entendendo. E todos os estudantes respondem: *rarempari kin* (sim, eu entendi).

Mesmo diante de muitas dificuldades e percalços, constituem formas próprias de ensinar e aprender. A partir da observação e imitação, cada indivíduo desenvolve um processo próprio em sua aprendizagem, tornando-se autónomo em suas escolhas. O desenvolvimento das

atividades, de forma alguma é pressionada pelos professores, os estudantes possuem liberdade e autonomia para realizar suas atividades no seu próprio tempo.

O modo como são distribuídas as mesas e cadeiras reflete a tradição dos não indígenas, os estudantes enfileirados e o professor à frente de todos como uma figura de autoridade. Vale salientar que durante as reuniões e apresentações culturais, todos ficam posicionados lado a lado em duas grandes filas, uma de frente para outra.

O que, como e quando ensinar na escola diferenciada? São questionamentos frequentes entre os professores Panará, que tem o objetivo de cada vez mais aproximar a escola e suas tradições, tornando-a específica em seu modo de mediar os mais diversos conhecimentos, sendo ressignificada por cada indivíduo que compõe essa comunidade. Através da observação, imitação e o respeito, apropriam-se de sua educação escolar. De certa maneira, os professores exercem uma considerável influência em relação não apenas aos estudantes, mas com toda a comunidade.

Entender e aplicar modelos de ensino bilíngue que fortaleça a língua indígena e instrumentalize no uso da língua portuguesa. Pode-se dizer, em outras palavras, que se trata de um programa que desenvolverá as habilidades da criança em duas línguas: a língua da comunidade, língua indígena Panará e a língua da maioria em volta, o Português.

Entretanto, os professores ainda enfrentam uma considerável resistência em integrar sua cultura aos conteúdos pré-determinados pelos órgãos responsáveis pela escola. A partir das observações e entrevistas pudemos perceber a interdisciplinaridade como possibilidade de trocas de saberes entre as sociedades envolventes. Relacionando sua realidade do dia a dia e os conhecimentos científicos.

No entanto, a avaliação desses educandos ocorre de forma contínua e processual, que ao longo do ano letivo, busca avaliar diariamente cada estudante, considerando sua evolução no meio social e em sua participação nas decisões coletivas, afirmando sua construção identitária, numa perspectiva intercultural, valorizando sua própria cultura. Contudo, esses professores reconhecem que necessitam da organização do trabalho docente em seu coletivo, tais como o planejamento e a formação continuada dos professores, a fim de alinhar a valorização da identidade étnica e sua cultura, desenvolvendo um trabalho de recuperação da história dos seus antepassados, sem deixar de lado o conhecimento que pode ser adquirido dos não indígenas, construindo assim, uma proposta pedagógica diferenciada e específica.

Além da mediação de conhecimentos entre os professores e educandos, há aconselhamentos e reflexões sobre problemáticas da comunidade, orientando-os para uma

formação moral, além da linguagem oral e escrita, enfatizando o compromisso com as práticas interculturais.

O diálogo é considerado a principal metodologia, enquanto a paciência é reconhecida como uma das práticas pedagógicas na relação professor-educando, proporcionando laços afetivos e a conservação do valor da oralidade – característica marcante da educação indígena Panará. Sendo que, a oralidade é mantida como uma das principais formas de comunicação e expressão, e ainda, como instrumento didático-pedagógico.

Nesse sentido, os professores Panará consideram que os livros didáticos que chegam até sua comunidade levam em consideração uma outra cultura, daqueles que o produziram. Considerando dessa forma, a necessidade da produção de materiais pedagógicos específicos à sua cultura e identidade como parte fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de seus educandos, valorizando não apenas sua oralidade, como também sua escrita na língua materna. Importante ressaltar que é indispensável a participação dos próprios indígenas na elaboração e desenvolvimento desses materiais, assim, terão materiais produzidos pelos e para os Panará.

Diante do exposto, e sob a ótica Panará, a escola tem se mostrado como um importante instrumento que pode colaborar na afirmação cultural e na superação de preconceitos em que a sociedade não indígena ainda demonstra uma ideia estigmatizada da figura do indígena. Apesar de todo esse contexto, buscam desenvolver um processo de (re)existência articulado ao seu modo de vida, ressignificando a presença da escola em sua comunidade.

Com os estudantes, professores e toda comunidade, passei a ver este espaço como um lugar de muitas culturas que se encontram e dialogam no sentido de promover um processo de interculturalidade em suas práticas escolares, foi necessário uma desconstrução do que antes havia sido construída a partir do olhar como professora, porém, a ótica agora foi como pesquisadora.

Existem muitos aspectos que precisam ser estudados com maior atenção, fazendo necessário à continuidade desta investigação, bem como investigações outras e futuras. Percebo, ainda, que os professores Panará da EMI Pessuata têm competência para ocupar espaços nos quais possam relatar com propriedade de fala, mas na condição de pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ARNT. **Panará – A volta dos índios gigantes**. 1998.

BANIWA Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos- 1. Ed.- Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BAUMAN, Z. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 44-45, 1998.

BHABHA, Homi Komi. **O local da cultura**. Tradução: Miriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 23. ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. (BRASIL, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2002.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia Crítica**: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** Educação, Sociedade e Culturas, nº 16, p. 45-62, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância** [e-book]. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 60, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FORQUIN, J. C. "**O currículo:** entre o relativismo e o universalismo". Educação e Sociedade, vol. 21, p. 61, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola:** subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FUNARI, Apud **PCN História**, MEC, p. 99, 2022.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO (FUNAI). Disponível em: http://www. funai.gov.br/ Acesso em: 15 jul. de 2010.

GAMBOA, S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

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

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena**. Colégio Estadual Wolf Klabin, 2009.

GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. da. **A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates.** In: Comissão Pró-Índio**.** A Questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Indígena na Academia:** inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978- 2002). Rev. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003b.

GRUPIONI, Luiz D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 43.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022 Acesso em: 20 mai. de 2023.

Instituto Socioambiental. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Panar%C3%A1#Cultura_material. Acesso em: 28 mar. 2023.

JORDÃO, Elinéia Luiz Paes. **Reflexões sobre o papel do Professor Indígena na Educação escolar indígena e educação indígena.** Web Revista Página de Debates: Questões de Linguística e Linguagem. v. 1 n. 23 (2022).

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados: UFGD, 2016.

LIMA, J. A. S. **Conquistas e novos desafios das políticas públicas em educação indígena no estado fronteiriço de Roraima**. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como fazer? 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MATURANA, H. R.; VARELA F. J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MAHER, T. de J. M. **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na visão do professor indígena.** In: Ministério da Educação. **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

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

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosangela Celia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. **Educação escolar e culturas:** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Revista Brasileira de Educação, n.23, p. 161, 2003.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; DA SILVA, T. T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo:** uma introdução. In: Currículo, Cultura e Sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-35.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, M. **Encontros e despedidas**. Disponível em: http://letras.terra.com.br. Acesso em: 05 set. 2023.

OIT. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 1989.

OLIVEIRA. I. A. **Paulo Freire: Gênese da Educação intercultural no Brasil**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

ROCHA, José Damião Trindade et al. **Práticas Pedagógicas Curriculares**: uso das tecnologias na contemporaneidade. Revista Observatório, Palmas, v. 4, n. 5, p. 673-694, ago. 2018.

SANTOS, Gersem Baniwa dos. **Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006.

SCHWARTZMAN, Stephan. Laudo etno-histórico sobre **"Os Panará do Peixoto de Azevedo e cabeceiras do Iriri: história, contato e transferência ao Parque do Xingu"**. s.l. : s.ed., 1992. p. 44.

SILA, T. T. **A produção social da identidade e a diferença.** In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 42, 2000.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. **Pensando as Escolas Indígenas no Brasil**: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA A. L.; 2000, p.64.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. **Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil**. Ambiente & Sociedade. Campinas. v. XIII, nº 2. jul.-dez. 2010.

SILVEIRA, E. D. & SILVEIRA, S. A. D. **Direito fundamental à educação indígena.** Curitiba: Juruá, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação / Augusto Nibaldo Silva Triviños. -São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA, J. **Organização social e cosmovisão Kaingang:** uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

WALSH, C. **La educación intercultural em la educación**. Peru: Ministério de Educación [Documento de trabalho], p. 23-24, 2001.

ZOIA, A.; CURVO, L. F. S. **O movimento social Indígena e a Conquista da Escola Intercultural**. Revista Observatório, v. 7, p. 1-13, 2021.

ZOIA, Alceu. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena.** In: GRANDO, Salete Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (org.). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdoUFMT, 2010.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL I E II E ENSINO MÉDIO

Curso: Mestrado em Educação
Pesquisadora: Michele de Arruda Vasconcelos Moura
Orientador: Alceu Zoia

Local da Pesquisa: Escola Municipal Indígena Pessuata
Endereço: Aldeia Sõkârãsã/Terra Indígena Panará/Guarantã do Norte-MT
Órgão mantenedor: Municipal
Turno de atendimento: Segunda a Sexta, 07:00 às 17:00hrs.
Séries ofertadas:
Quadro docente:
Número de estudantes:
Quantidade de estudantes participantes da observação:
Turma a ser observada:

ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL DA ESCOLA

1) Ambientes físicos:

( ) Salas de aula – Quantas?
( ) Secretaria
( ) Pátio interno
( ) Pátio externo
( ) Quadra coberta ( ) Quadra aberta
( ) Refeitório
( ) Cozinha
( ) Sanitário masculino
( ) Sanitário feminino
( ) Sanitários para professores
( ) Biblioteca
( ) Sala de vídeo e tv
( ) Brinquedoteca
( ) Outros:

2) Como é a organização dos espaços da aula?

_____
_____
_____
_____
_____

3) Quais recursos didáticos foram utilizados na aula?

_____
_____
_____
_____
_____

4) Quais os conteúdos da cultura e nacional foram trabalhados na aula?

_____
_____
_____
_____
_____

5) Qual a relação do currículo escolar com as práticas culturais desenvolvidas?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

6) Quais as metodologias, objetivos e as intencionalidades verificadas?

_____
_____
_____
_____
_____

7) Descrever sobre a interculturalidade e outros pontos importantes observados.

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

CATEGORIA I – QUESTÕES SOBRE DOCÊNCIA/GESTÃO

1) Relate seu cotidiano na escola:

2) Relate sobre os desafios e possibilidades na EMI Pessuata:

CATEGORIA II – QUESTÕES DE ESCLARECIMENTOS SOBRE CURRÍCULO

1) Na sua opinião qual a importância da língua materna como componente curricular para os estudantes da EMI Sõkârãsã?

2) Na sua opinião quais conteúdos são fundamentais para a formação dos estudantes da EMI Sõkârãsã? Justifique.

CATEGORIA III – QUESTÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS/CULTURAIS

1) Como você avalia sua prática pedagógica na EMI Pessuata?

2) Como você avalia sua prática culturais na EMI Pessuata?

3) Quais metodologias você julga mais adequada(s) para se trabalhar os conteúdos relacionando-os às práticas pedagógicas e culturais?

4) Você considera que suas práticas pedagógicas favorecem a interculturalidade?

5) Quais metodologias/instrumentos você utiliza para trabalhar a interculturalidade com os estudantes?

CATEGORIA IV – QUESTÕES SOBRE CULTURA LOCAL E CULTURA NACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PESSUATA

1) De acordo com seus conhecimentos quais conteúdo da cultura precisa ser trabalhado nas aulas da EMI Pessuata? Justifique.

2) Quais conteúdos de origem não indígena também devem ser trabalhados nas aulas da EMI Pessuata e por quê?