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 EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECM

KELLY VITÓRIA SERSCHÖN

O CAMINHO DA ALDEIA É MAIOR QUE O OCEANO: UM DIÁLOGO SOBRE APRENDIZAGENS E SEUS SUJEITOS, EM DIFERENTES CONTEXTOS

Barra do Bugres – MT

2025

KELLY VITÓRIA SERSCHÖN

O CAMINHO DA ALDEIA É MAIOR QUE O OCEANO: UM DIÁLOGO SOBRE APRENDIZAGENS E SEUS SUJEITOS, EM DIFERENTES CONTEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), *Campus* Universitário "Dep. Est. Renê Barbour" – Barra do Bugres – MT, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. João Severino Filho

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Barra do Bugres – MT

2025

S489c Serschön, Kelly Vitória.
O caminho da aldeia é maior que o oceano: um diálogo sobre aprendizagens e seus sujeitos em diferentes contextos / Kelly Vitória Serschon. - Barra do Bugres, 2025.
149f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de Ciências e Matemática/BBG-PPGECM - Barra do Bugres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Barra Do Bugres "Deputado Renê Barbour".
Orientador: João Severino-Filho.

1. Educação Indígena. 2. Escolas Inovadoras. 3. Etnomatemática. 4. Educação Contracolonial. I. Severino-Filho, João. II. Título.

KELLY VITÓRIA SERSCHON

O CAMINHO DA ALDEIA É MAIOR QUE O OCEANO: UM DIÁLOGO SOBRE APRENDIZAGENS E SEUS SUJEITOS EM DIFERENTES CONTEXTOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Câmpus* Univ. Dep. Est. "Renê Barbour" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 16 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
JOAO SEVERINO FILHO
Data: 24/04/2025 17:35:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. João Severino Filho (PPGECM/UNEMAT)
Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
WILLIAM VIEIRA GONCALVES
Data: 24/04/2025 15:54:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. William Vieira Gonçalves (PPGECM/UNEMAT)
Examinador Interno à Instituição

Assinado por: Mônica Maria Borges Mesquita
Identificação: 81145101125
Data: 2025-04-23 às 17:22:53

_____ _____

Profª. Dra. Mônica Mesquita (UNL)
Examinadora Externa à Instituição

Barra do Bugres – MT

2025

À Vida
e sua pedagogia que me ensina o amor

AGRADECIMENTOS

Aos povos indígenas, que foram inspiração e fonte de aprendizagens ao longo desta pesquisa, e que reverberam ao longo da vida. Conhecer algumas de suas práticas educativas, intrínsecas à vida e à coletividade, foi essencial para ampliar meu olhar sobre valores humanos e educação, transcendendo os limites da academia e da sociedade contemporânea.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que me proporcionaram esta oportunidade de crescimento enquanto educadora e pesquisadora. Neste espaço, encontrei desafios e aprendizagens que marcaram minha trajetória na educação e foram fundamentais para estruturar a presente pesquisa.

Aos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da UNEMAT, que generosamente compartilharam seus conhecimentos e experiências que transcendem os limites deste trabalho, tecido em conjunto. Suas contribuições foram inestimáveis, gerando reflexões que carregarei por toda a minha jornada. Ao PPGECII, por proporcionar a convivência e os valiosos diálogos com os acadêmicos, enriquecendo minha compreensão sobre práticas educativas interculturais.

Aos educadores e aprendizes da Escola Básica da Ponte, pela oportunidade de conhecer mais de perto suas práticas pedagógicas. Essa vivência ampliou meu olhar sobre os processos de aprendizagens na educação escolar, e me inspirou a repensar o papel da escola como um espaço de construção coletiva.

À minha família, que me deu a base para construção da minha história, pelo apoio e pela força para seguir adiante.

Aos amigos que estiveram ao meu lado durante esta caminhada, em especial ao Lucas, cuja amizade foi alegria nos dias bons e amparo nos mais difíceis. Minha gratidão pelos risos, gestos de apoio e momentos de leveza em meio aos desafios inerentes à pós-graduação.

Ao Prof. Dr. João Severino Filho, meu orientador, expresso minha gratidão por sua dedicação, paciência e sabedoria. Suas orientações foram fundamentais para dar vida a este trabalho e, principalmente, para meu crescimento como pesquisadora.

Aos membros da banca avaliadora, Prof. Dr. William Vieira Gonçalves e Profa. Dra. Mônica Maria Borges Mesquita, pelas contribuições valiosas durante a avaliação deste trabalho. Suas observações trouxeram novas perspectivas que enriqueceram o resultado final.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

"Não cobiço nem disputo os teus olhos
não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos
nem sei tampouco se quero ver o que veem e do modo como veem os teus olhos.
nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo
se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo.
Não me digas como se caminha e por onde é o caminho
deixa-me simplesmente acompanhar-te quando eu quiser.
Se o caminho dos teus passos estiver iluminado
pela mais cintilante das estrelas que espreitam as noites e os dias
mesmo que tu me percas e eu te perca
algures na caminhada certamente nos reencontraremos.
Não me expliques como deverei ser
quando um dia as circunstâncias quiserem que eu me encontre
no espaço e no tempo de condições que tu entendes e dominas.
semeia-te como és e oferece-te simplesmente à colheita de todas as horas.
Não me prendas as mãos
não faça delas instrumento dócil de inspirações que ainda não vivi.
Deixa-me arriscar o molde talvez incerto
deixa-me arriscar o barro talvez impróprio
na oficina onde ganham forma e paixão todos os sonhos que antecipam o futuro.
E não me obrigues a ler os livros que ainda não adivinhei
nem queiras que eu saiba o que ainda não sou capaz de interrogar.
Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta
e com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos
ajuda-me serenamente a ler e a escrever minha própria vida."

Ademar Ferreira dos Santos

Trecho do prefácio do livro
"A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir", de Rubem Alves (2012).

RESUMO

A educação brasileira, assim como em diversas partes do mundo, tem suas origens no modelo de formação trazido pelos europeus, que se perpetua como uma ferramenta colonialista de subjugação cultural. Assim, essa pesquisa deriva da necessidade de questionar a falta de visibilidade dada aos conhecimentos dos povos ameríndios e de superar a herança colonial que permeia as escolas brasileiras. A pesquisa teve como objetivo discutir as concepções de aprendizagem presentes nos documentos e bibliografias disponíveis sobre as escolas com diferentes premissas teóricas, filosóficas e metodológicas e nas visões expressas por educadores, manifestadas na organização e atuação em variados espaços socioeducativos de diferentes contextos culturais e as visões de aprendizagens e de aprendiz que cada contexto apresenta, com foco na Escola da Ponte, em Portugal, e nas comunidades indígenas do estado de Mato Grosso. O estudo, de abordagem qualitativa, foi conduzido em cinco fases, e se utilizou da pesquisa bibliográfica e documental e da pesquisa de cunho etnográfico. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a Escola da Ponte, como uma preparação para a etapa seguinte. A segunda fase compreendeu a participação no programa de visitação pública da Escola da Ponte, por meio do qual tivemos a oportunidade de observar as dinâmicas do ambiente, na prática. Na terceira fase, estudamos as dissertações dos egressos do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado" (UNEMAT), Câmpus de Barra do Bugres – MT, a fim de identificar aspectos que caracterizem as concepções dos professores/pesquisadores indígenas sobre aprendizagens e aprendiz. A quarta fase consistiu na realização de entrevistas não estruturadas com acadêmicos do PPGECII, conduzidas na Unidade III do referido Câmpus Universitário, onde ocorrem as aulas presenciais do Programa. Ressaltamos que não houve entrada em território indígena para a realização desta pesquisa. Por fim, a quinta fase envolveu o estudo das informações geradas ao longo das etapas anteriores e a elaboração do texto final da dissertação, fundamentada à luz de diversos autores, incluindo Ubiratan D'Ambrosio, Paulo Freire, Rubem Alves, João Severino Filho, Adailton Alves da Silva, Rômulo Lins, Ailton Krenak, Jorge Larrosa Bondía, Antônio Bispo dos Santos, entre outros. Por fim, a pesquisa busca ampliar as reflexões sobre a valorização das múltiplas perspectivas de aprendizagem em contextos educacionais distintos, demonstrando relevância acadêmica, social e cultural.

Palavras-chave: Educação Indígena; Escolas Inovadoras; Etnomatemática; Educação Contracolonial.

ABSTRACT

The Brazilian education system, like in many parts of the world, has its origins in the European model of schooling, which persists as a colonialist tool for cultural subjugation. This research stems from the need to question the lack of visibility given to the knowledge of Amerindian peoples and to overcome the colonial legacy that permeates Brazilian schools. The study aimed to discuss learning conceptions found in documents and bibliographies addressing schools with diverse theoretical, philosophical, and methodological premises, as well as educators' perspectives expressed through their organization and actions in various socio-educational spaces across different cultural contexts. It explored the views on learning and learners presented by each context, focusing on Escola da Ponte in Portugal and indigenous communities in Mato Grosso, Brazil. This qualitative study was conducted in five phases using bibliographic and documentary research alongside ethnographic methods. Initially, a bibliographic study of Escola da Ponte was carried out as preparation for subsequent stages. The second phase involved participation in Escola da Ponte's public visitation program, which provided an opportunity to observe its practical dynamics. In the third phase, dissertations from graduates of the Master's Program in Teaching in Intercultural Indigenous Contexts (PPGECII) at Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Barra do Bugres Campus, were analyzed to identify aspects characterizing indigenous teachers/researchers' conceptions of learning and learners. The fourth phase consisted of conducting unstructured interviews with PPGECII academics at the university's Unit III campus where classes are held. It is important to note that no fieldwork was conducted within indigenous territories for this research. Finally, the fifth phase involved analyzing information gathered throughout the previous stages and drafting the dissertation text, supported by various authors such as Ubiratan D'Ambrosio, Paulo Freire, Rubem Alves, João Severino Filho, Adailton Alves da Silva, Rômulo Lins, Ailton Krenak, Jorge Larrosa Bondía, Antônio Bispo dos Santos, among others. Ultimately, this research seeks to broaden reflections on valuing multiple perspectives on learning within distinct educational contexts, demonstrating academic, social, and cultural relevance.

Keywords: Indigenous Education; Innovative Schools; Ethnomathematics; Counter-Colonial Education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Edifícios da Escola Básica da Ponte ---------- 47
Figura 2 - Contexto de chegada às freguesias de Vila das Aves e São Tomé de Negrelos---------- 61
Figura 3 - Faixa de manifestação nas grades dos muros da Escola da Ponte ---------- 62
Figura 4 - Fachada da Escola da Ponte ---------- 63
Figura 5 - Promessas das listas eleitorais à Mesa de Assembleia ---------- 65
Figura 6 - Atividades dos estudantes da Ponte---------- 68
Figura 7 - Estudantes da Ponte em apresentação de projeto na Câmara Municipal de Santo Tirso. ---- 69
Figura 8 - Capa do jornal da Escola da Ponte – edição de 1 de novembro de 1977 ---------- 71
Figura 9 - Ancião do povo Balatiponé e suas netas cortando arroz---------- 82
Figura 10 - Crianças Apyãwa cuidando de aves---------- 84
Figura 11 - Socialização no pátio da *Takãra.* ---------- 88
Figura 12 - Localizações dos Câmpus da UNEMAT em Barra do Bugres ---------- 92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações do PPGECII selecionadas para o estudo 38
Quadro 2 – Perfil do estudante que transita entre os Núcleos de Projeto da Escola da Ponte..... 49
Quadro 3 – Mapa de dispositivos pedagógicos da Escola da Ponte 51

SUMÁRIO

APONTAMENTOS INICIAIS 13
EDUCAÇÃO PARA AS ALTERIDADES OU COLONIZAÇÃO 23
Duas perspectivas sobre encontro entre culturas 23
TRAJETÓRIAS DA PESQUISA 36
ESCOLA DA PONTE 42
O que os textos nos dizem 42
Olhando pelo outro lado do horizonte 59
INDÍGENAS BRASILEIROS 76
O que os textos nos dizem 76
Diálogos com Educadores Indígenas 92
CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM 119
Refletindo sobre as práticas pedagógicas evidenciadas nas seções anteriores 119
APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS EM PERSPECTIVA 131
CONSIDERAÇÕES FINAIS 137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 142

APONTAMENTOS INICIAIS

Lembro-me das primeiras aulas do curso de Licenciatura em Matemática, que iniciei no ano de 2017, na Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado" (UNEMAT), Câmpus Universitário de Barra do Bugres – MT. A turma era numerosa, e foi preciso dividi-la para que todos pudessem cursar algumas disciplinas. Muitos dos colegas disseram, em suas apresentações pessoais, que não pretendiam ser professores. Entre a minoria que ingressou no curso com o anseio de seguir essa carreira, estava eu, aos 16 anos, mergulhada em expectativas e empolgação. Envolvia-me em todas as atividades possíveis e me dedicava integralmente à minha formação.

Antes mesmo de alcançar a metade desse percurso, fui convidada para ser a professora titular de Matemática de duas turmas de ensino fundamental em uma escola privada. Aceitei o trabalho, e aguardei o início das aulas numa mistura de grandes expectativas e apreensão. Durante um ano e três meses, experimentei um ambiente hostil, tanto para os professores, quanto para os estudantes.

Para mim, que, enquanto aluna, sempre senti a escola como o meu primeiro lar, vivenciá-la enquanto professora, naquele contexto, se mostrou um desafio constante, cujos efeitos ainda reverberam em minha trajetória. Perceber que as crianças e jovens eram vistos apenas como o montante de suas mensalidades, presenciar os colegas professores se afogando em correntes turbulentas, em uma corrida contra o tempo, limitados ao papel de intérpretes de apostilas padronizadas e carentes de qualidade, e observar os conflitos recorrentes dentro da comunidade escolar – especialmente no âmbito das relações de poder da gestão, estão entre os fatores que me fizeram questionar profundamente meu lugar e sentido no ambiente da sala de aula.

Ainda que este não tenha sido o ponto inicial do meu desencantamento pela licenciatura, foi, sem dúvida, o mais marcante. Após essa experiência, o desejo de seguir a carreira docente enfraqueceu, mas segui no curso, embora com menor envolvimento que antes. Durante os estágios de regência, a apreensão ainda se fazia presente, e finalizei a graduação motivada principalmente pela intenção de não desperdiçar o tempo já investido. Nesse período, o distanciamento em relação ao curso foi notado por alguns professores, que continuaram a oferecer apoio e incentivo para que eu prosseguisse.

Outro momento crítico de minha trajetória na graduação foi o da escolha do tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Embora tentasse, não conseguia identificar uma

área que me encantasse verdadeiramente. Observava meus professores imersos em suas áreas, teorizando, criando, praticando, e desejava, como eles, "encontrar o meu lugar". Não queria desenvolver o trabalho apenas para cumprir um requisito.

Enfim, ao longo da elaboração de "O aluno da UNEMAT e a UNEMAT do aluno: um diálogo sobre aprendizagens, descobertas, (des)encantamentos e (re)encontros" (Serschön, 2022), ao lado de Manuela, minha interlocutora nessa pesquisa, pude me reconectar a diversos momentos de minha história escolar e acadêmica "e com a capacidade de sonhar e criar coisas novas" (Serschön, 2022, p. 61). Enfim, apesar dos momentos de angústia inerentes ao processo de escrita, o TCC representou meu reencontro comigo e com os motivos que, inicialmente, me impulsionaram, ou até mesmo um encontro com novos motivos para me dedicar à luta por repensar os processos educativos de nossas crianças. Essa área, radicalmente tão bonita, transformadora e intrínseca à experiência humana.

Durante a escrita do TCC e pouco tempo antes do período de seleção de acadêmicos da turma de 2023 do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da UNEMAT de Barra do Bugres, encontrei, em meus arquivos das disciplinas da graduação, um manuscrito de 2017. Naquelas palavras, refleti sobre a necessidade de uma profunda revolução neste modelo de escola, no qual os estudantes devem permanecer enfileirados, em silêncio absoluto por horas a fio, enquanto os professores despejam uma avalanche de informações para, em seguida, avaliá-los e classificá-los pela capacidade de memorizá-las. Foi então que percebi que essa discussão me inquietava desde o princípio, revelando-se como um dos principais motivos do meu desencantamento pela licenciatura.

Minha vontade de seguir para o mestrado emergiu e tomou forma no período em que realizei as observações do último estágio da graduação. Meu caderno de anotações ficou repleto de rabiscos espalhados pelas margens. As ideias corriam pela minha mente enquanto eu estava dentro da sala de aula, testemunhando todas aquelas situações que adoecem professores e limitam o potencial das crianças, o que me levou a buscar leituras sobre o tema. Foi nesse contexto que me deparei com "A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir", de Rubem Alves (2012).

A instituição que tornou realidade os sonhos de Rubem Alves é a Escola da Ponte, localizada em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, em Portugal. A instituição, radicalmente reformulada no ano de 1976, tornou-se uma referência em educação democrática, por romper com paradigmas tradicionais.

Existem outras iniciativas, com características semelhantes, em diversos pontos do globo. Na Inglaterra, a *Summerhill School,* fundada em 1921, oferece liberdade total aos estudantes para escolherem como e quando aprender (SUMMERHILL SCHOOL, 2025). Na Indonésia, a Green School integra sustentabilidade e aprendizagens transdisciplinares em um campus ecológico (GREEN SCHOOL, 2025). Em Portugal, a Escola Lá Fora utiliza o modelo *Forest School* para promover aprendizagens ao ar livre (ESCOLA LÁ FORA, 2025), enquanto na Índia, a Universidade dos Pés Descalços capacita pessoas das comunidades rurais para se tornarem agentes de transformação local (Roy, 2011).

No Brasil, destacam-se o Projeto Âncora (Cotia/SP), a Escola Municipal Amorim Lima (São Paulo/SP), a Escola Meninos e Meninas do Parque (Brasília/DF) e a Escola Inkiri (Ecovila Piracanga/Maraú/BA). Nessas escolas, não há divisão e hierarquização dos estudantes em séries, tampouco aulas fragmentadas em diferentes disciplinas. Os estudantes aprendem de maneira autônoma, interagindo uns com os outros, explorando, pesquisando e criando projetos, conforme seus interesses e aspirações. Os ambientes de aprendizagem transcendem os limites de salas de aula, fazendo da vida um laboratório permanente.

Então, transformei minha inquietação em uma razão para seguir. Acreditava, finalmente, ter "encontrado o meu lugar". Queria entender cada característica de uma "escola dos sonhos", me tornando capaz de sonhar sobre ela e, principalmente, encontrar caminhos para aproximar esse sonho da realidade de nossas crianças e jovens.

Passei um tempo em uma espécie de limbo em relação ao projeto de pesquisa. No entanto, mantinha duas certezas inegociáveis: continuar explorando a mesma temática, em um "movimento pela escola dos sonhos dos apaixonados pela Educação"; e perseguir meu principal objetivo, não apenas na produção deste trabalho, mas em toda a minha trajetória: promover uma transformação profunda em mim – enquanto pessoa e educadora; o meu olhar para a vida, para a escola, para a educação, para as aprendizagens e seus sujeitos... Para que, a partir disso, eu possa renovar minha atuação e contribuir para a formação de cada indivíduo que venha a cruzar o meu caminho – pois, mesmo que inconscientemente, para cada um deles, eu ensino algo, da mesma forma que, com cada um deles, eu aprendo algo – dentro ou fora de sala de aula, entendendo cada ser como um universo, particular e infinito.

Enquanto bolsista de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), eu deveria realizar um estágio docente em uma disciplina de curso de graduação. Então, no dia 14 de julho de 2023, iniciei a longa jornada até a cidade de Luciara – MT. Auxiliei o Prof. Dr. João Severino Filho, meu orientador, na disciplina de Etnomatemática e Práticas Culturais, do curso de Licenciatura em Matemática Intercultural da

UNEMAT, Câmpus Universitário do Médio Araguaia “Dom Pedro Casaldáliga”. Trabalhamos com uma turma de 40 acadêmicos de seis povos indígenas: Iny (Karajá), A'uwê (Xavante), Apyãwa (Tapirapé), Ikpeng, Mebêngôkre (Kayapó) e Ramkokamekrá/Apanyekrá (Canela).

Com os anos de convivência constante com os professores João Severino Filho e Adailton Alves da Silva, ambos com décadas de experiência e comprometimento com a Educação Indígena, eu já compartilhava alguns saberes sobre diferentes culturas indígenas e me inspirava em seus modos de viver e educar. A partir dessa experiência em Luciara, convivendo e ouvindo os relatos dos acadêmicos indígenas, percebi que, nesse contexto, eu poderia aprender muito mais do que jamais seria capaz de ensinar, sobre as aprendizagens que transcendem os limites do pequeno mundo da academia.

Entrar em contato com as culturas dos povos indígenas nos proporciona uma reconexão com valores que, frequentemente, são ofuscados pela complexidade da sociedade contemporânea. Próxima a eles, percebo que o verdadeiro sentido da vida se revela em experiências que aproximam a humanidade do *buen vivir*, conceito oriundo das cosmovisões indígenas andinas. O Bem Viver propõe uma existência orientada pela harmonia entre todos os seres vivos, reconhecendo que os seres humanos não estão separados do meio ambiente, mas são parte integrante dele, e rejeitando o individualismo e o consumismo característicos do modelo de desenvolvimento ocidental (Acosta, 2016). Assim, o respeito, a colaboração e a harmonia não se limitam às relações humanas, mas se estendem a todos os elementos que compõem a teia da vida – incluindo plantas, animais, rios, montanhas...

Aprendemos que essa experiência de viver não precisa ser fragmentada em pressas e acúmulos; pelo contrário, pode ser guiada pelo respeito mútuo, pela colaboração e pela busca por um equilíbrio sustentável entre todos os seres que habitam o planeta. Essa convivência nos convida a repensar nossas prioridades e a resgatar a sabedoria ancestral, que vê a natureza como uma grande comunidade interdependente, da qual todos fazemos parte, em vez de nos posicionarmos como uma espécie superior às demais. Enquanto educadora, o que mais me encanta é a liberdade que as crianças têm para serem crianças, aprendendo naturalmente pelo exemplo.

Com esse sentimento latente, retornei à Barra do Bugres com a vontade de continuar como aprendiz junto aos povos indígenas. Em diálogo com o professor João, decidimos voltar um dos focos centrais da pesquisa à Educação Indígena.

Levei alguns meses para perceber como a Educação Indígena partilha semelhanças com o que os educadores mais renomados entendem como inovador: entre outros aspectos, as

crianças aprendem livremente, fazem pesquisas e executam tarefas práticas e teóricas sobre temas de interesse; sua condição de aprendiz e os momentos de aprendizagens são cuidadosamente observados e respeitados pelos adultos; e a escola não se restringe ao prédio, pois as aprendizagens não ficam restritas a determinados tempos e espaços, uma vez que todas as atividades praticadas pela comunidade são ações de formação dos novos membros daquela cultura.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo discutir as concepções de aprendizagem presentes nos documentos e bibliografias disponíveis sobre as escolas com diferentes premissas teóricas, filosóficas e metodológicas e nas visões expressas por educadores, manifestadas na organização e atuação em variados espaços socioeducativos de diferentes contextos culturais. Nesse cenário, consideramos educadores os diferentes atores envolvidos na educação de crianças e jovens da comunidade, que não se restringem aos professores, pois, segundo o provérbio africano, "é necessário uma aldeia inteira para educar uma criança". Posto que, em cada espaço socioeducativo, há um ou vários especialistas que ali produzem, atualizam e difundem os saberes necessários à sua utilização.

Além disso, buscamos compreender aspectos que demarcam as premissas teóricas, filosóficas e metodológicas de diferentes escolas com características inovadoras que fundamentam sua concepção de aprendizagem e de sujeito das aprendizagens (aprendiz); compreender a dinâmica dos ambientes de aprendizagem, nas dimensões pedagógica, social e política, estruturados nos contextos da Escola da Ponte, em Portugal, e de povos indígenas do estado de Mato Grosso – Brasil; e gerar informações que caracterizem as perspectivas de aprendizagem e de sujeitos das aprendizagens na visão de educadores de diferentes culturas.

Ao investigar diferentes modelos educacionais, devemos considerar que cada abordagem reflete concepções distintas sobre os processos de aprendizagens e o papel de cada um de seus diversos atores. As práticas pedagógicas, moldadas por contextos culturais, históricos e sociais, nos permitem investigar perspectivas sobre como o conhecimento é construído e vivenciado em cada contexto. Segundo Naine Terena (2024, n. p.): "No sentido de uma reflexão mais profunda, ressalto que não se trata de dizer que este modelo é melhor ou pior que aquele; não se trata de dimensionar o mais especial, numa escala que qualifica/desqualifica os demais existentes pelo mundo". Cada modelo carrega consigo potencialidades e desafios que dialogam com suas respectivas realidades e necessidades específicas.

O contributo deste trabalho reside na possibilidade de fomentar reflexões sobre práticas pedagógicas contracoloniais nas escolas públicas brasileiras. Propomos repensar

nossos modelos educacionais para incluir perspectivas plurais e valorizar saberes historicamente invisibilizados pela herança colonial. Trata-se de construir processos educativos que respeitem as singularidades culturais dos aprendizes e promova sua formação como cidadãos críticos e solidários.

No entanto, é fundamental reconhecer que o futuro da educação no Brasil não está em buscar ideais distantes ou importar modelos externos como soluções únicas. Embora a Escola da Ponte seja uma experiência inspiradora, com práticas que desafiam a rigidez das estruturas tradicionais ainda predominantes no Brasil, nosso país possui, em sua própria origem, práticas educativas ancestrais que permanecem vivas e atualizadas, vivenciadas pelos povos originários. Essas práticas oferecem contribuições inestimáveis para repensarmos nossos processos pedagógicos, mas frequentemente são invisibilizadas ou desvalorizadas em favor de modelos vindos de além-mar. É preciso olhar para dentro.

As comunidades indígenas nos ensinam que a educação não se limita às paredes da escola ou aos currículos impostos de fora. As aprendizagens acontecem de forma integrada à vida, respeitando os tempos, espaços e escolhas dos aprendizes. Nesses contextos, o ato de aprender está profundamente conectado à identidade e à coletividade. Essas práticas desafiam a lógica hegemônica da educação ocidental que, muitas vezes, ignora as necessidades individuais dos estudantes e reduz a aprendizagem a um processo padronizado e utilitarista.

Ao valorizar as práticas educativas indígenas, reafirmamos a importância de apoiar a educação indígena no Brasil como uma pauta política essencial, de modo a garantir o apoio necessário para essas comunidades, respeitando sua autonomia constitucionalmente assegurada. Não cabe aos não indígenas impor soluções ou definir o que é melhor para os povos originários. Pelo contrário, é necessário humildade e abertura para aprender com os diferentes povos.

Este trabalho busca contribuir para essa construção ao trazer elementos para pensar nas educações indígenas como modelos em contínua elaboração. Não se trata apenas de apoiar a luta pelos direitos dos povos originários, mas também de aprender com eles sobre como lidar com os “seres terranos” – humanos e não humanos – em um mundo cada vez mais interconectado. Como apronta Bruno Latour (2020), os “terranos” são aqueles que reconhecem sua interdependência com o planeta e buscam formas de habitá-lo de maneira sustentável, rompendo com a lógica moderna que separa natureza e sociedade.

Para a produção da pesquisa, inicialmente, conduzimos um estudo bibliográfico sobre as escolas inovadoras. Em seguida, participei do programa de visitações da Escola da Ponte, por meio do qual tive a oportunidade de observar as dinâmicas do ambiente e os diferentes

atores que o constituem. A escolha pela Escola da Ponte como um dos focos desta pesquisa se deu, em primeiro lugar, pelo fato de o meu primeiro contato mais aprofundado com esse tipo de experiência se deu pela leitura do livro "A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir", de Rubem Alves (2012). Nesse relato, um dos educadores mais consagrados do Brasil descreve sua experiência ao visitar a instituição.

Como leitora e admiradora do trabalho de Rubem Alves, senti-me profundamente conectada à forma como ele narra os sonhos que encontrou na Ponte. Sua escrita poética e inspiradora me motivou a vivenciar aquilo que ele descreveu tão apaixonadamente: uma escola pública onde os aprendizes são verdadeiramente protagonistas, onde as aprendizagens acontecem de maneira autônoma e colaborativa, e onde os valores humanos são priorizados.

Concomitantemente, minha família se mudou do Brasil para Portugal, o que viabilizou a possibilidade de visitar a Escola da Ponte. A chance de observar diretamente as dinâmicas da instituição possibilitou uma experiência de imersão em seu ambiente pedagógico, permitindo-me vivenciar uma pequena amostra das práticas descritas por Rubem Alves, sob uma perspectiva própria. Reconhecemos que uma única visita não é suficiente para captar a complexidade dos processos cotidianos de uma instituição educacional, como para qualquer outro contexto. Contudo, dadas as limitações inerentes à pesquisa, essa visita representou uma oportunidade para estabelecer um ponto de partida mais concreto para nossas reflexões.

Posteriormente, o trabalho se concentrou no estudo das dissertações elaboradas por egressos do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/UNEMAT), buscando identificar, nas produções dos professores/pesquisadores indígenas, aspectos que caracterizam suas concepções de aprendizagem e aprendiz. Além disso, realizamos entrevistas não estruturadas com acadêmicos do PPGECII.

O estudo e teorizações sobre as informações geradas pelas entrevistas foram realizados à luz de diversos autores, incluindo Ubiratan D'Ambrosio, Paulo Freire, Rubem Alves, João Severino Filho, Adailton Alves da Silva, Rômulo Lins, Ailton Krenak, Jorge Larrosa Bondía, Antônio Bispo dos Santos, entre outros.

Esse texto está organizado em seis seções principais, as quais retratam a cronologia e o percurso da pesquisa. A primeira seção, "Educação para as alteridades ou colonização: duas perspectivas sobre o encontro entre culturas", apresenta uma discussão teórica inicial sobre os encontros culturais no âmbito da educação, explorando as tensões entre a valorização das alteridades e os processos colonizadores que historicamente marcaram as relações entre diferentes culturas.

Na segunda seção, “Trajetórias da pesquisa”, são descritos os caminhos percorridos ao longo do desenvolvimento da investigação. Essa seção detalha as escolhas metodológicas, os instrumentos utilizados e os contextos nos quais a pesquisa foi realizada.

A terceira seção, “Escola da Ponte”, é dedicada ao estudo das práticas pedagógicas dessa instituição pública portuguesa. A fase da pesquisa que gerou as informações para essa seção foi realizada, oportunamente, no período de férias das atividades do PPGECM, por não necessitar de autorização do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) do Brasil, já que o projeto se encontrava ainda em tramitação por esse Comitê.

A quarta seção, “Indígenas Brasileiros”, aborda as práticas educativas dos povos indígenas no Brasil, especificamente no contexto do estado de Mato Grosso, destacando suas concepções de aprendizagem integradas à vida cotidiana e à coletividade.

A quinta seção, “Concepções de aprendizagem: as práticas pedagógicas estudadas nas seções anteriores”, busca refletir sobre como diferentes contextos culturais e históricos podem dialogar entre si.

A sexta seção está direcionada a algumas reflexões ligadas às aprendizagens matemáticas, por considerar relevante produzir teorizações sobre minha área de formação inicial como educadora e pesquisadora à luz de um importante paradigma da educação matemática que é o Modelo Teórico dos Campos Semânticos (Lins, 2012). Ao final, retomamos os principais pontos discutidos ao longo do trabalho, quando trazemos reflexões sobre como as experiências vivenciadas no contexto dessa pesquisa contribuem para repensar modos de educar.

Convidamos os leitores a se engajarem nessas reflexões e a imaginar novas possibilidades de praticar educação. Que este texto possa servir como um ponto de partida para ampliar olhares sobre as aprendizagens e inspirar ações concretas em direção a um amanhã mais humano e sustentável.

Neste trabalho, optamos por uma variação intencional entre a primeira pessoa do singular e do plural, refletindo as dimensões distintas do processo de pesquisa. O uso do “nós” aparece em momentos vinculados à construção coletiva do conhecimento, que contaram com a orientação crítica de meu orientador e a colaboração dos demais envolvidos neste estudo. Já o “eu” emerge em reflexões que expressam meu posicionamento individual enquanto sujeito da experiência, especialmente nas inquietações que traduzem minha subjetividade diante do tema. Essa oscilação é um recurso para demarcar a fronteira entre o que é fruto de um diálogo acadêmico compartilhado e o que emerge de minha experiência

singular como pesquisadora, sem negar a complexidade de um trabalho que, embora coletivo em suas bases, é, também, profundamente pessoal em sua elaboração final.

A presente pesquisa foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme parecer de número 7.166.729. Em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas envolvendo seres humanos e, em especial, povos indígenas, garantimos a observância de todos os direitos dos participantes.

Another Brick In The Wall (Pt. 2)	**Mais um tijolo no muro (Pt. 2)**
We don't need no education	Nós não precisamos de nenhuma educação
We don't need no thought control	Nós não precisamos de nenhum controle do pensamento
No dark sarcasm in the classroom	De nenhum sarcasmo velado na sala de aula
Teacher, leave them kids alone	Professores, deixem as crianças em paz
Hey! Teacher! Leave them kids alone!	Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
All in all, it's just another brick in the wall	Em suma, é apenas mais um tijolo no muro
All in all, you're just another brick in the wall	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
We don't need no education	Nós não precisamos de nenhuma educação
We don't need no thought control	Nós não precisamos de nenhum controle do pensamento
No dark sarcasm in the classroom	De nenhum sarcasmo velado na sala de aula
Teachers, leave them kids alone	Professores, deixem as crianças em paz
Hey! Teacher! Leave us kids alone!	Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
All in all, you're just another brick in the wall	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
All in all, you're just another brick in the wall	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Wrong, do it again!	Errado, faça de novo!
Wrong, do it again!	Errado, faça de novo!
If you don't eat your meat	Se você não comer sua comida
You can't have any pudding!	Não terá nenhuma sobremesa!
How can you have any pudding	Como você pode ter alguma sobremesa
If you don't eat your meat?	Se não come sua comida?
You! Yes!	Você! Sim!
You, behind the bike sheds!	Você, atrás do galpão de bicicletas!
Stand still, ladie!	Parada aí, garota!

Pink Floyd

EDUCAÇÃO PARA AS ALTERIDADES OU COLONIZAÇÃO

Duas perspectivas sobre encontro entre culturas

> Pode ter acontecido assim: No início, havia só o olhar e o gesto... E os pré-humanos rodavam sozinhos. Até que um pré-humano encontrou o outro e, naquele exato instante, começaram a questionar tudo que era diferente no outro, tudo o que era igual e tudo o que faziam. Até no jeito de ficar parado sem fazer nada. Daí, então, nasceu a Educação. Toda vez que dois ou mais seres humanos se encontram, eles se ensinam, se aprendem, se questionam, se desequilibram e começam a criar respostas sobre tudo o que veem. E começam a criar mundos novos onde possam compartilhar os diferentes equilíbrios que cada um necessita.
>
> **João Severino Filho**
> (Fragmento de diálogos das orientações)

"Ao se falar em história do conhecimento, estamos falando da própria história do homem e do seu habitat no sentido amplo, isto é, da Terra e mesmo do Cosmos" (D'Ambrosio, 2005, p. 103). Em todos os momentos da história da humanidade, todas as culturas, de acordo com suas diferentes necessidades, desenvolveram seus próprios modos de saber e fazer. Segundo D'Ambrosio (2005, p. 101-102):

> Uma cultura é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias, ações e pelos comportamentos cotidianos. Tudo isso se apoia em processos de comunicação, de representações, de classificação, de comparação, de quantificação, de contagem, de medição, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e se transformam ao longo do tempo. Eles sempre revelam influências do meio e se organizam com uma lógica interna. Assim nasce o conhecimento.

Essas práticas, enraizadas nas experiências diárias e nas interações sociais, são expressões das culturas e dos saberes que foram produzidos no interior desse contexto, ao longo dos tempos. Desse modo, "naturalmente, em todas as culturas e em todos os tempos, conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural" (D'Ambrosio, 2005, p. 112). Segundo Ubiratan D'Ambrosio:

> Neste momento, é importante esclarecer que entendo matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural. Isso se dá também com as técnicas, as artes, as religiões e as ciências em geral. Trata-se essencialmente da construção de corpos de conhecimento em total simbiose, dentro

> de um mesmo contexto temporal e espacial, que obviamente tem variado de acordo com a geografia e a história dos indivíduos e dos vários grupos culturais a que eles pertencem — famílias, tribos, sociedades, civilizações. A finalidade maior desses corpos de conhecimento tem sido à vontade, que é efetivamente uma necessidade, desses grupos culturais de sobreviver no seu ambiente e de transcender, espacial e temporalmente, esse ambiente (D'Ambrosio, 2005, p. 102).

Da mesma maneira, também como uma necessidade, os diferentes grupos culturais desenvolveram seus próprios modos de difundir seus conhecimentos. A oralidade, por exemplo, é um dos pilares fundamentais de muitas culturas ao redor do mundo, que permite que os saberes e fazeres sejam difundidos e atualizados de geração em geração. Através de suas narrativas, as comunidades compartilham informações e constroem identidades e valores que reforçam o pertencimento a um grupo.

Daí nasceu o que, hoje, chamamos de educação. Que, essencialmente, são modos de existir e de se relacionar, visto que aprender e ensinar são processos intrínsecos à existência coletiva e individual dos seres vivos. Nesse sentido, "vejo a educação como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo gerada por esses mesmos grupos culturais, com a finalidade de se manterem como grupo e de avançarem na satisfação das necessidades de sobrevivência e de transcendência" (D'Ambrosio, 2005, p. 102-103).

Enquanto, ao redor do globo, cada cultura desenvolvia seus conhecimentos à sua maneira, na Grécia Antiga, o mesmo acontecia. Segundo Silva e Silva (2011, p. 6):

> Na Grécia Antiga, havia uma predominância crescente das explicações filosóficas sobre o pensamento mítico-religioso, que era até então a forma generalizada de entender o mundo e o conhecimento. Em razão dessa nova forma de pensamento é que a Grécia passou a ser reconhecida como o berço do conhecimento da história antiga…

Silva e Silva (2011) trazem, ainda, exemplos de como a Matemática era vista por diversos estudiosos europeus. Algumas visões aproximavam-se do campo espiritual, como se a Matemática fosse onisciente, e coubesse aos seres humanos apenas descobri-la e respeitá-la: "Quanto a isso, estou de pleno acordo convosco e sei que não há outro meio de se encontrar a verdade" (Descartes, 1989, p. 95).

Durante o processo de colonização europeia em países de diferentes continentes, que ocorreu, mais intensamente, entre os séculos XV e XIX, o contato entre diferentes civilizações marcou o início da globalização das sociedades (Silva e Silva, 2011, p. 4-5). Conforme expresso por Silva e Silva (2011, p. 5) "a globalização ocorreu, principalmente, na medida em que essa comunicação não teve como princípio a tolerância e o respeito, mas o objetivo de impor um domínio econômico, político, cultural e de expansão territorial".

Ailton Krenak (2022), pensador e líder indígena brasileiro, denuncia a globalização como um fenômeno opressor e invasivo, que se estabeleceu sobre a humanidade de maneira autoritária, disfarçado de progresso. Ele afirma que a globalização "aconteceu sobre nossas cabeças", sem que pudéssemos compreendê-la ou intervir em seu curso. Para Krenak, essa suposta unificação global, que intensifica a desconexão entre a humanidade e a natureza, promove a banalização da vida e funciona como um anúncio de um futuro que não se concretiza (Krenak, 2022, n. p.).

Em todo o mundo, o processo de colonização foi marcado pela subjugação das culturas colonizadas, por meio de violência, opressão, escravidão, exploração, genocídio e epistemicídio. Uma das principais formas de dominação envolveu a imposição de determinados modos de organização social, de costumes, mitos, crenças e conhecimentos das culturas colonizadoras (Silva e Silva, 2011). Ou seja, esses conhecimentos, que representam "uma área muito pequena da atividade consciente que é praticada por uma pequena minoria dos seres conscientes para uma fração muito limitada de sua vida consciente" (D'Ambrosio, 2005, p. 102), foram impostos sobre as culturas colonizadas, negando e inviabilizando tudo aquilo que foi construído durante milhares de anos.

Assim, a educação escolar chegou aos países do Sul Global como uma das ferramentas de dominação utilizadas pelos colonizadores. O documentário "Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco" (2011) mostra como a chegada das escolas impactou as populações tradicionais da Índia. As crianças eram tiradas de suas casas e de suas famílias, para encontrar o "desenvolvimento". Para isso, deveriam abandonar tudo aquilo que as constituía para se adequar ao modo de vida ocidental, tido como superior e absoluto.

Nesse contexto, a escola, tida como a chave de acesso para essa "vida melhor", é onde "toda a ideia de aprendizagem foi transformada para significar: 'como eu posso ganhar muito dinheiro?'" (Escolarizando, 2011, n. p.). Enquanto isso, as aprendizagens e os valores tradicionais, focados na manutenção da vida em comunidade, na sustentabilidade e na espiritualidade, foram se dissolvendo. E então, com o (des)envolvimento, os, agora, "alunos", se viam longe de suas raízes, mas, ao mesmo tempo, longe da cultura que foram obrigados a praticar. A cultura do consumo os reduziu a uma massa de mão de obra barata ou, muitas vezes, ao desemprego.

No Brasil Colônia, a educação escolar para os povos originários era utilizada como ferramenta de controle e integração forçada à sociedade colonizadora. Diversas ordens religiosas estabeleceram escolas voltadas para a catequização e "civilização" dos indígenas, em busca de suprimir a diferença, eliminando seus modos de pensar, existir e conceber o

mundo. Esse processo de subjugação, extinção e epistemicídio das culturas indígenas se intensificou à medida em que os colonizadores adentravam o continente e se confunde com a própria história do desenvolvimento do país.

A partir da década de 1970, surgiram iniciativas de educação escolar indígena diferenciada, impulsionadas por projetos alternativos e pelo movimento indígena, com a perspectiva da busca pelo reconhecimento dos direitos desses povos, incluindo o acesso a uma educação que respeitasse suas culturas. A Constituição Brasileira de 1988 e a legislação subsequente estabelecem a educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural como política de Estado. No entanto, quase quatro décadas depois, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios (Cohn, 2005).

Atualmente, de maneira geral, não apenas para os povos originários, a escola ainda atua como uma ferramenta de subjugação cultural. Permanece desconsiderando o contexto cultural das crianças, para ensiná-las a resolver problemas já resolvidos, e sobre o mundo e a vida, enquanto estão cercadas por paredes e muros que as separam do mundo e da vida.

Rubem Alves (2012) compara a escola tradicional com as linhas de montagem que sustentam o consumo capitalista:

> De maneira simplificada: uma esteira que se movimenta. Ao lado dela estão operários. Cada operário tem uma função específica. O processo se inicia com uma "peça original" à qual, à medida que a esteira corre, os operários vão acrescentando as partes que irão compor o objeto final. Nenhum operário faz o objeto, individualmente. Cada operário faz uma única operação: juntar, soldar, aparafusar, cortar, testar. O resultado da linha de montagem é a produção rápida e controlada de objetos iguais. A igualdade dos objetos finais é a prova da qualidade do processo. O que não for igual, isto é, o que apresentar alguma peculiaridade que o distinga do objeto ideal, é eliminado. A função da "peça original", como se vê, é a de ser simples suporte para as outras peças que lhe vão sendo acrescentadas. Ao final do processo a "peça original" praticamente desapareceu. No seu lugar está o objeto que vale pela sua função dentro do processo econômico (Alves, 2012, p. 37-38).

Cada professor ensina sua disciplina em um tempo determinado, na intenção de se fazer desenvolver, em todos os alunos, os mesmos conhecimentos e habilidades. Os alunos que, ao final do processo, não se desenvolvem segundo o programa estabelecido por autoridades exteriores, são invisibilizados. A criança que atingiu a meta "está, finalmente, formada, isto é, transformada num produto igual a milhares de outros ISO 12000: está formada, isto é, de acordo com a fôrma. É mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho" (Alves, 2012, p. 39).

Além disso, mais características da escola se assemelham ao ambiente hostil das grandes fábricas: os sinos soam indicando o momento em que o professor deve ensinar

diferentes alunos. Há momentos determinados em que os alunos podem ir e vir, comer, beber água, ir ao banheiro e, até mesmo, falar.

Essa organização rígida reflete a concepção tradicional de disciplina, que se manifesta como um mecanismo de controle e normalização dos corpos e mentes. Inspirada nos modelos industriais, a disciplina na escola opera como uma "Gaiola Epistemológica", termo cunhado por Ubiratan D'Ambrosio (2016) para descrever os limites impostos por paradigmas dominantes do conhecimento. Essas gaiolas aprisionam as potencialidades dos aprendizes ao restringir suas experiências a um sistema que prioriza a obediência, a padronização e a reprodução de saberes hegemônicos, em detrimento da criatividade, da autonomia e da valorização de saberes diversos.

Essa lógica disciplinar está profundamente enraizada nas relações de poder que estruturam o ambiente escolar. Michel Foucault (1987) descreve como a disciplina molda os indivíduos por meio da vigilância constante, da regulação dos tempos e espaços e da imposição de normas comportamentais. Nesse contexto, as "Gaiolas Epistemológicas" tornam-se uma ferramenta poderosa para manter os estudantes confinados a um modelo único de aprendizagem, desconsiderando suas subjetividades, bagagens culturais e modos de saber. Assim, os estudantes são posicionados como objetos passivos de um sistema que busca conformá-los a padrões predefinidos. O resultado é uma educação que frequentemente invisibiliza as diversidades culturais e epistemológicas das crianças, tratando-os como peças homogêneas em uma linha de montagem.

Assim, no cenário atual, com base em minha experiência e nos relatos compartilhados por diversos colegas de profissão, temos observado estudantes desinteressados e professores cansados, desmotivados e, até mesmo, doentes, enquanto as políticas públicas, baseadas num pensamento hegemônico que implicitamente se articula para produzir uma formação de baixa qualidade, mirando predominantemente a mão de obra barata para reserva de mercado, se estabelecem em nossos sistemas educacionais.

No Brasil, temos enfrentado significativos retrocessos no campo da organização didática das informações a serem disponibilizadas aos aprendizes, assim como em relação à qualidade aos materiais e formações fornecidos pelo estado para orientar o trabalho docente. O sistema de apostilamento, por exemplo, representa um claro declínio, substituindo o livro didático, que, mesmo com todo o seu processo de avaliação, já apresentava lacunas em se tratando da contextualização dos conteúdos. As apostilas, disseminadas em ritmo crescente pelas escolas do Mato Grosso e em todo o país, têm sido criticadas tanto pela qualidade científica das informações, quanto pela falta de coerência pedagógica que ocorre ao imporem

uma sequência rígida de conteúdos, limitando a flexibilidade e a adaptação do ensino às necessidades específicas dos estudantes.

Ainda mais preocupante, é o processo de "plataformização" da educação, uma realidade que se consolida no Brasil, especialmente visível em nosso contexto, no estado de Mato Grosso. Como abordado na tese de Silva (2022), as chamadas *EdTechs*, empresas que desenvolvem recursos tecnológicos voltados à educação, transformam-na em um produto comercial, priorizando o lucro em detrimento da qualidade e humanização das aprendizagens e da valorização do trabalho docente.

Nesse processo, há uma crescente coleta de dados – como tempos de respostas, interações e estágios cognitivos dos estudantes – para fins comerciais, além de uma vigilância constante que limita a autonomia e criatividade, promovendo um ensino padronizado, voltado ao mercado de trabalho e, consequentemente, ignorando as necessidades individuais dos aprendizes. Para os professores, os efeitos são igualmente graves, como a perda de autonomia, e a desvalorização e precarização do trabalho, relegando o educador a um papel de facilitador e aprofundando a desigualdade educacional (Silva, 2022).

Nesse sistema, se perde o que há de mais fascinante: a individualidade de cada criança e sua particular vontade de descobrir o mundo. Cada uma, com suas infinitas possibilidades de ser, é suprimida para atender a um programa criado por pessoas que as desconhecem e sequer têm interesse em conhecê-las. E a "indisciplina" das crianças, diante desse desatino, ainda é vista com maus olhos. Porém, segundo Silva et al (1995, p. 89):

> A escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora das escolas.

As escolas reproduzem as estruturas sociais em que estão inseridas. Nesse sentido, representam sintomas do problema social mais amplo de hegemonização, higienização e expropriação intelectual. Esses processos se manifestam na imposição de um modelo único de conhecimento, que desvaloriza saberes locais, indígenas e populares em favor de uma visão eurocêntrica e colonialista; na tentativa de padronizar comportamentos, valores e práticas culturais, apagando a diversidade em nome de uma suposta ordem ou progresso, além da apropriação de saberes oriundos de comunidades marginalizadas sem o reconhecimento ou redistribuição de benefícios, perpetuando desigualdades históricas.

O modelo de escola tradicional reforça a ideia de que o conhecimento válido é aquele legitimado pelas elites acadêmicas e políticas. Assim, as escolas funcionam como

instrumentos de manutenção das hierarquias sociais, ao invés de espaços para a transformação. Por isso, é necessário conceber uma abordagem que não apenas considere e respeite, mas que se baseie nessa bagagem prévia de cada um dos aprendizes. De acordo com Gadotti:

> É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de "ser mais" (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (Gadotti, 2010, p. 9).

Reconhecer as escolas como sintomas desses problemas sociais é um passo importante para repensar suas funções e possibilidades. Em vez de serem ferramentas para perpetuar desigualdades, podem se tornar espaços de resistência e transformação. Para isso, é necessário questionar as estruturas que sustentam os problemas sociais e abrir espaço para práticas educativas plurais que respeitem a diversidade cultural, social e epistemológica. Segundo Gadotti (2010, p. 12):

> Paulo Freire [...] nos falava de uma "nova qualidade", sustentando que uma "escola pública popular", uma escola com uma "nova cara" deveria ser avaliada por outros padrões: a qualidade não deveria ser medida apenas pelos palmos de saber sistematizado que for aprendido, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados. Ele queria incluir na sua noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares, mas também a formação para a cidadania.

Escolas com a "nova cara" existem, com diferentes características, em distintos pontos do planeta. Elas surgem como respostas às limitações do modelo tradicional, oferecendo práticas pedagógicas que priorizam a autonomia, a criatividade e as aprendizagens conectadas à vida. Essas instituições desafiam as estruturas convencionais ao propor experiências educativas que valorizam o protagonismo dos estudantes e a formação integral, que vai além do currículo padronizado.

A Albolafia, na Espanha, é um exemplo de como as escolas podem se integrar às comunidades locais para garantir aprendizagens significativas. Como uma comunidade de aprendizagem, a instituição promove a participação ativa das famílias e da comunidade em suas práticas pedagógicas. "Este espaço define-se como um meio de divulgar os sonhos partilhados por este grupo social e, ao mesmo tempo, incentivar novos sonhos em quem o visita" (ALBOLAFIA, 2025, n.p., tradução nossa). Projetos colaborativos, como o "Museu do Conto", incentivam os estudantes a explorarem sua criatividade enquanto fortalecem laços sociais e culturais (ALBOLAFIA, 2025).

A *Green School*, fundada em Bali, na Indonésia, em 2008, tornou-se um movimento global de educação sustentável, expandindo-se para outros países como Nova Zelândia e África do Sul (GREEN SCHOOL, 2025). A escola combina práticas pedagógicas transdisciplinares com infraestrutura ecológica única, e é descrita como "um modelo de sustentabilidade e um centro de experimentação, inovação e soluções" (GREEN SCHOOL, 2025, n. p. tradução nossa). Seu currículo dinâmico integra sustentabilidade e empreendedorismo social, preparando os estudantes para quem possam ser agentes de mudança em suas comunidades (GREEN SCHOOL, 2025).

O modelo *Forest School*, originado na Escandinávia nos anos 1950, enfatiza as aprendizagens ao ar livre como elemento central do processo educativo. Inspirada por essa abordagem, a instituição portuguesa Escola Lá Fora implementa práticas pedagógicas que promovem aprendizagens no contexto da floresta. Essas experiências são projetadas para estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças por meio de atividades baseadas na exploração, descoberta e brincadeira livre (ESCOLA LÁ FORA, 2025). A instituição tem o objetivo de "elaborar, desenvolver, implementar e gerir projetos que contribuam para promover o desenvolvimento harmonioso, equilibrado e feliz das crianças num contexto de liberdade e autenticidade, promovendo a sua autonomia e cidadania" (ESCOLA LÁ FORA, 2025, n. p.). Além disso, no *site* oficial, compartilham a visão:

> Ajudar a criar crianças mais autónomas, com um nível de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional adequados e com mais capacidades para se adaptarem ao futuro, a todos os níveis. Adicionalmente, promover a utilização de práticas pedagógicas que privilegiem o contacto com a natureza, a brincadeira livre e o espírito democrático, possibilitando uma mudança de paradigma relativamente ao uso massificado de um modelo tradicional, passando assim a considerar as características únicas de cada criança, a potenciar as capacidades e qualidades de cada criança e contribuindo para o reforço do equilíbrio emocional das crianças e jovens (ESCOLA LÁ FORA, 2025, n. p.)

Na Índia, a Universidade dos Pés Descalços, fundada por Bunker Roy em 1972, propõe a valorização dos conhecimentos tradicionais de comunidades rurais, respeitando seus valores e promovendo a autossuficiência. A instituição capacita pessoas do meio rural – muitas delas analfabetas – para atuarem como engenheiros solares, artesãos e profissionais de saúde em suas próprias comunidades. A educação oferecida é prática e diretamente conectada às necessidades locais. As iniciativas da universidade abrangem áreas como energia solar, acesso à água, saúde básica, produção artesanal e gestão de resíduos (Roy, 2011). Em um país

onde desafios sociais são significativos, a Universidade dos Pés Descalços abre novas possibilidades para aqueles que buscam transformar suas realidades.

A *Summerhill School*, localizada na Inglaterra e fundada por Alexander Sutherland Neill em 1921, é amplamente reconhecida como um marco na educação democrática. Sua filosofia baseia-se nos princípios da liberdade individual e do autogoverno (SUMMERHILL SCHOOL, 2025). Em *Summerhill*, as crianças têm total liberdade para decidir se desejam ou não frequentar as aulas:

> Eles podem se preparar e fazer os GCSEs (os exames nacionais do Reino Unido) ou se concentrar em outras paixões, como arte, marcenaria, ciência, música ou apenas brincar ao ar livre na chuva. Existe uma maneira convencional e aceita de as crianças em todo o mundo serem educadas. Em Summerhill, vemos um processo diferente. Embora algumas crianças sigam um caminho bastante convencional, ocasionalmente, algumas não frequentam as aulas por muito tempo, então podem chegar aos doze ou treze anos com habilidades mínimas no sentido convencional. Em algum momento, os alunos começarão a pensar sobre o futuro, sobre o que planejam fazer depois de Summerhill. Eles pararão de querer brincar o dia todo e começarão a trabalhar. Isso é o que chamamos de automotivação. O momento em que você percebe que precisa seguir em frente e aprender coisas se quiser conhecê-las. E este é o momento em que você descobre que é sua responsabilidade aprender, não necessariamente que alguém lhe ensine (SUMMERHILL SCHOOL, 2025, n.p., tradução nossa).

Segundo Neill (SUMMERHILL SCHOOL, 2025, n.p., tradução nossa), “nós nos propusemos a criar uma escola na qual deveríamos permitir que as crianças tivessem a liberdade de serem elas mesmas”. Essa abordagem desafia os paradigmas educacionais tradicionais ao colocar a felicidade e o bem-estar das crianças no centro do processo educativo.

No Brasil, algumas experiências educacionais têm se destacado por desafiar os paradigmas tradicionais e propor alternativas centradas na autonomia, criatividade e inclusão. Entre elas, podemos citar a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, localizada em São Paulo, que se inspira na metodologia da Escola da Ponte, em Portugal. A Amorim Lima aboliu as turmas convencionais e as aulas expositivas, substituindo-as por salões de aprendizagem onde os estudantes têm autonomia para construir seus roteiros de estudo com o apoio de tutores. A gestão democrática e a participação ativa da comunidade escolar são marcas dessa instituição que busca promover uma educação mais humanizada e colaborativa (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2025).

Outro exemplo é a Escola Meninos e Meninas do Parque, em Brasília, que atende jovens e adultos em vulnerabilidade social e em situação de rua. A instituição combina as aprendizagens com assistência social, oferecendo um ambiente acolhedor que valoriza a arte, a cultura e o cuidado com seus estudantes. Amélia Araripe, diretora da escola no ano de 2019,

afirma: “Apesar de sermos os responsáveis pelo ensino, somos nós que aprendemos mais a cada dia com os alunos. É uma honra tê-los aqui” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, n. p.).

Na Bahia, a Escola Inkiri, localizada na ecovila Inkiri Piracanga, adota uma abordagem baseada em valores como autorresponsabilidade, solidariedade e gentileza. Sem currículos ou métodos rígidos, os estudantes escolhem suas atividades conforme seus interesses e necessidades emocionais, e participam de projetos da própria comunidade, como marcenaria, agroflorestal, culinária e gestão de resíduos. Além disso, têm acesso a atividades como yoga, música e surf (MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2025).

O Projeto Âncora, localizado em Cotia, São Paulo, foi fundado em 1995 como uma organização não governamental voltada para o contraturno escolar de crianças de baixa renda. Também declaradamente inspirada na Ponte, em 2012, a instituição passou a atuar como escola formal, abolindo séries, provas e grades curriculares fixas, adotando roteiros de estudos personalizados e um modelo de aprendizagem colaborativa. Os estudantes, organizados em grupos heterogêneos, planejavam suas atividades junto a tutores e tinham liberdade para explorar temas de interesse pessoal. O espaço físico também reflete a proposta pedagógica: salões amplos, uma pista de skate e uma estrutura de circo eram utilizados como ambientes de aprendizagem. Embora tenha encerrado suas atividades como escola devido a dificuldades financeiras, o Projeto Âncora permanece como referência na área da educação (INSTITUTO ÂNCORA, 2025).

Em um dos focos de nosso estudo, temos a Escola Básica da Ponte, situada em São Tomé de Negrelos, Portugal. Reformulada em 1976, essa escola pública tornou-se um marco a partir de sua proposta pedagógica, fundamentada na autonomia dos estudantes, na aprendizagem colaborativa e na construção coletiva do conhecimento. Na Ponte, os aprendizes gerenciam seus próprios roteiros de estudo em ambientes flexíveis que incentivam a troca de saberes entre grupos heterogêneos de estudantes e os demais membros da comunidade (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2023).

Cada uma dessas experiências demonstra que é possível construir alternativas educacionais que priorizem as necessidades reais das pessoas e das comunidades, fazendo da vida um laboratório permanente. Ao valorizar a singularidade de cada estudante, essas escolas criam ambientes que acolhem as diversidades culturais, sociais e emocionais, promovendo uma educação mais humanizada, além de fortalecer os laços sociais e o desenvolvimento coletivo.

Essas instituições se destacam ao se posicionarem como espaços de resistência e transformação social. No entanto, nem sempre são acessíveis a todos. Apesar das limitações que dificultam a democratização de suas propostas, essas escolas têm um papel fundamental ao inspirar novas possibilidades para a educação. Como expressa Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano, sobre a utopia: “Ela está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos além. Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar” (Galeano, 1994, p. 230). Isso se conecta, ainda, à ideia de “esperançar” de Paulo Freire (1994), que não é apenas esperar passivamente, mas agir com coragem e compromisso para transformar a realidade.

Embora o foco principal desta pesquisa seja a valorização das práticas educativas indígenas brasileiras e a crítica à herança colonial que permeia o sistema educacional, a referência a experiências europeias, especificamente a Escola da Ponte, cumpre um papel estratégico. Essas escolas são citadas não para reforçar um modelo eurocêntrico, mas para ampliar o diálogo intercultural, demonstrando que os princípios defendidos por essas escolas, como autonomia, coletividade e respeito às singularidades, encontram ressonância nas práticas indígenas.

Em termos de educação escolar indígena, observamos, em nosso país, uma ressignificação ao longo do tempo: uma prática marcada pela violência cultural, imposta pelos colonizadores, transformou-se em um movimento de resistência, contracolonização, libertação e valorização das alteridades. De todo modo, a sala de aula representa um encontro entre culturas; contudo, há uma diferença significativa, pautada, principalmente, na forma como o “outro” é percebido.

Os colonizadores enxergavam os povos originários pela falta – desconsiderando seus direitos, conhecimentos, crenças e estruturas sociais e perpetuando a perspectiva colonizadora da negação do outro, ao impor o “civilizado” sobre o que era considerado inexistente ou inferior, tratando-o como algo a ser preenchido pelas ideias e valores da sociedade invasora Como aponta Oliveira (2016), essas práticas foram fundamentais para consolidar a lógica colonial, apagando as identidades culturais indígenas ao subordiná-las aos valores europeus.

Atualmente, os povos indígenas vêm assumindo o protagonismo na educação escolar em suas comunidades, com professores, coordenadores e gestores indígenas liderando iniciativas que promovem uma educação verdadeiramente específica e diferenciada, que respeite suas culturas, línguas e modos de vida. Em um movimento inverso, a escola, antes ferramenta de apagamento, torna-se um instrumento de resistência e valorização,

ressignificada pelas comunidades para reivindicar seus direitos, fortalecer suas identidades e garantir a manutenção de suas práticas culturais e o diálogo com os saberes acadêmicos.

As escolas indígenas, ao serem apropriadas pelos diferentes povos, passam gradativamente a representar a educação da qual os povos indígenas se apropriaram criticamente, e, mesmo diante de tantos desafios, conseguem, aos poucos, integrá-la a sua própria lógica cultural. Assim, essas instituições representam a consolidação de uma resistência histórica, reafirmando a educação enquanto um *elo entre as tradições e a modernidade*.

A universidade, ao oferecer formação para profissionais indígenas da educação, se desafia a aprender com os diversos povos, reconhecendo, nesse encontro, o significado de uma educação indígena específica e diferenciada. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/UNEMAT) emerge como um caminho de volta, auxiliando na apropriação crítica da escola como parte dinâmica das culturas indígenas, de modo que o processo educativo escolar se torne uma extensão da própria vivência comunitária e não uma imposição externa.

A educação, antes baseada em opressão, se torna, hoje, um instrumento de libertação. Na prática, isso se traduz em uma educação *na* e *para a* alteridade, como propõe Paulo Freire (1996), ao reconhecer a inconclusão do ser humano e busca, por meio do encontro com o outro, a própria complementaridade. Esse processo permite um diálogo intercultural crítico, que não só respeita a diversidade, como a valoriza, enxergando a diferença não como uma falta, mas como aquilo que complementa e enriquece.

Nesse sentido, acreditamos que a "nova construção social da aprendizagem", proposta pelos fundadores da Escola da Ponte, pode apresentar aproximações aos modos de existir e se relacionar – isto é, de educar – que os povos indígenas praticam há milhares de anos e vêm atualizando continuamente. Nos próximos capítulos, o estudo se direciona a esses processos, tanto nas práticas educativas tradicionais de povos indígenas, quanto para a Escola da Ponte.

AGORA É LEI

Dá cadeia para quem me chamar de negro analfabeto
Só não dá cadeia para quem impõe o analfabetismo,
obstruindo meu acesso às escolas
Dá cadeia para quem me chamar de negro burro
Só não dá cadeia para quem me chamar de "moreno",
Mesmo sabendo que com isso querem me transformar
em um híbrido
E assim como aos burros, negar as condições de
reprodução da minha raça

Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo)

TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

Esta pesquisa, caracterizada como qualitativa, foi desenvolvida em diferentes fases, com abordagens específicas condizentes com os lugares e os tipos de informações geradas. Nesse sentido, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental, da pesquisa de cunho etnográfico (Geertz, 2008), seu instrumental de técnicas de observações e registros, entrevistas e diálogos espontâneos com os interlocutores, que foram definidos à medida que cada fase da pesquisa foi ocorrendo.

A primeira fase se deu pela preparação para a visita à Escola da Ponte, em Portugal. Realizamos uma investigação aprofundada das bibliografias relacionadas à instituição, bem como o estudo dos documentos disponíveis em seu site oficial, além de materiais externos como vídeos, reportagens, entrevistas, entre outros. Para contextualizar sua historicidade, estudamos as raízes teóricas e práticas que influenciaram seu modelo pedagógico, incluindo experiências precursoras como a Summerhill School e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Iniciamos com a leitura da obra "A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir", de Rubem Alves (2012), que nos apresenta a perspectiva inspiradora do educador-poeta brasileiro sobre a instituição, em sua defesa de uma pedagogia centrada no prazer de aprender, na liberdade e na criatividade. Em seguida, estudamos o livro "Escola da Ponte: uma escola pública em debate", de José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco (2015), que promove um espaço de diálogo ativo, baseado nas reflexões e dúvidas da comunidade escolar, ampliando, assim, o debate sobre o funcionamento da escola. Como afirmam os organizadores, "os autores são alunos, ex-alunos, orientadores educativos, pais, pesquisadores" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 13), o que evidencia a pluralidade de vozes na construção do projeto. Além disso, "Inovar é assumir um compromisso ético com a educação" de José Pacheco (2019), propõe reflexões e iniciativas de transformação, como um convite àqueles que buscam desafiar os moldes da escola tradicional e construir novas possibilidades pedagógicas.

No conjunto de documentos oficiais estudados, temos o Regulamento Interno, que detalha as normas para a organização e funcionamento cotidiano da escola; o Contrato de Autonomia, que estabelece os termos sob os quais a escola exerce sua gestão autônoma, fundamental para a implementação de seu projeto pedagógico; o documento de Dispositivos Pedagógicos, que oferece uma perspectiva dos recursos e metodologias específicos da escola;

o Projeto Educativo, que expõe os princípios, valores e metas que orientam sua prática pedagógica; o Plano de Melhoria, que aponta para as estratégias de atualização e aprimoramento contínuos, e o Relatório da Avaliação Externa de 2013, que proporciona uma avaliação independente dos resultados de suas práticas pedagógicas. Juntos, esses materiais proporcionam uma compreensão mais aprofundada do contexto da Escola da Ponte, o que serviu como base para a visita e as observações subsequentes.

A segunda fase desta pesquisa se caracterizou pela participação no programa de visitações públicas oferecido pela Escola da Ponte. A visita foi agendada via correio eletrônico, pelo endereço disponível no site oficial da instituição[1]. Na aba "Visitas", onde são apresentadas todas as orientações para os visitantes, encontram-se informações sobre o período disponível para visitas, os contatos para agendamento, os direitos e deveres dos visitantes, o endereço completo e direções detalhadas para facilitar o acesso à escola.

Na mensagem enviada ao "Grupo de Responsabilidade Correio e Visitas na Ponte", me identifiquei e apresentei brevemente minhas intenções de pesquisa. Além da autorização para visita, indaguei sobre a possibilidade de realização de entrevistas com educadores da escola. O Grupo de Responsabilidade retornou com a confirmação, e escreveram, ainda, que verificariam a disponibilidade de um membro do Conselho de Gestão para dialogar comigo.

Nas pesquisas prévias sobre a instituição, tomamos conhecimento da possibilidade de realização de estágio na escola. Novamente, entrei em contato com o Grupo de Responsabilidade Correio e Visitas na Ponte, em busca de mais informações, a fim de participar do estágio. Em resposta, o Grupo informou que "questões mais pedagógicas e de orientação de estágio são da competência do Conselho de Gestão". Então, enviei uma solicitação ao referido conselho, porém, não obtive resposta.

Ao refletir sobre a ausência de resposta do Conselho de Gestão, interpretamos que a Escola da Ponte, sendo uma instituição amplamente conhecida, pode estar sobrecarregada por solicitações semelhantes. A falta de resposta pode ser uma estratégia para preservar as dinâmicas internas e evitar sobrecarga, garantindo que a escola continue a funcionar de maneira eficiente. Abre-se espaço para questionar se a fama e a demanda excessiva podem limitar a capacidade da escola de atender a todas as solicitações, mantendo, assim, sua identidade e foco pedagógico.

[1] Contato para agendamento: visitasnaponte@escoladaponte.pt. Site oficial: https://www.escoladaponte.pt.

Portanto, participei somente da programação padrão, ofertada ao público geral, que consistiu em uma visita de aproximadamente uma hora, conduzida pelos próprios estudantes. Dois deles atuaram como guias para o grupo que se constituiu, com cinco visitantes, apresentando as dependências da escola e explicando as principais práticas pedagógicas desenvolvidas em cada espaço. Eles responderam prontamente a todas as perguntas, demonstrando um domínio das dinâmicas e dos princípios da instituição.

Dentre os direitos e deveres dos visitantes, temos: "Todos os visitantes têm o dever de não fazer qualquer tipo de registo de imagem na escola" (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, n. d.). Assim, em respeito às diretrizes estabelecidas pela instituição, todos os registros relacionados à visita foram limitados a anotações no caderno de campo.

A terceira fase da pesquisa foi dedicada ao estudo de dissertações produzidas pelos acadêmicos do mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/UNEMAT), com o recorte temporal dos anos de 2022 e 2023. Ao total, acessamos 19 dissertações do ano de 2022 e 13 do ano de 2023, totalizando 32 trabalhos. Após uma leitura inicial dos títulos e resumos, a seleção incluiu trabalhos de diversos povos, com uma multiplicidade de perspectivas que dialogam com o tema e objetivos de nossa pesquisa, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações do PPGECII selecionadas para o estudo

Nº	Título da dissertação	Autoria	Povo	Ano
1	A função sociopolítica e cultural da Docência Indígena Paiter Suruí, segundo a comunidade da Aldeia Apoena Meirelles	Romero Mopidapenen Paiter Suruí	Paiter	2022
2	A roça tradicional do Povo Balatiponé-Umutina e a Etnomatemática	Jairton Kupodonepá	Balatiponé	2023
3	Alfabetização das crianças Apyãwa e letramento em Língua Materna	Koxawiri Tapirapé	Apyãwa	2022
4	História da Educação Escolar e Prática Pedagógica Intercultural: Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovôero (MT)	Rosenildo Pereira	Terena	2023
5	O léxico na catalogação de espécies de peixes dos rios do território Balatiponé	Luizinho Ariabo Quezo	Balatiponé	2022
6	Takãra: A Casa da Sapiência Apyãwa	Nivaldo Korira'i Tapirapé	Apyãwa	2022
7	Zerati: o canto Haliti Paresi no contexto pedagógico	Nilce Zonizokemairô	Paresi	2022

Fonte: pela autora (2024).

A intenção principal dessa fase da pesquisa foi identificar, nas produções acadêmicas dos professores/pesquisadores indígenas de diferentes povos, aspectos que caracterizam suas concepções de aprendizagem e aprendiz. Além disso, buscamos aprofundar a compreensão

sobre o contexto pedagógico de alguns dos povos indígenas que foram representados no PPGECII.

A etapa posterior consistiu no diálogo e nas entrevistas não estruturadas realizadas com os acadêmicos da turma de 2024 do PPGECII. Tive a oportunidade de participar das aulas da disciplina de Fundamentos da Educação Escolar Indígena, ministrada pelos professores João Severino Filho e Adailton Alves da Silva, que ocorreram no Centro Intercultural da FAINDI (Faculdade Indígena Intercultural), Unidade III da UNEMAT de Barra do Bugres – MT. Essa participação possibilitou uma aproximação com os acadêmicos, a partir de suas experiências compartilhadas em sala de aula, de forma que pudéssemos convidá-los para participar de nossa pesquisa. Com os quatro mestrandos indígenas que aceitaram o convite, realizei entrevistas não estruturadas e diálogos espontâneos, nas dependências do Centro Intercultural. As entrevistas foram gravadas em áudio e complementadas por observações, registradas no caderno de campo.

Debrucei-me sobre essas informações em um diálogo com teorias e conceitos que fundamentam esse estudo, realizado à luz de autores como Ubiratan D'Ambrosio, Paulo Freire, Rubem Alves, João Severino Filho, Adailton Alves da Silva, Rômulo Lins, Ailton Krenak, Jorge Larrosa Bondía, Antônio Bispo dos Santos, entre outros.

Em consideração às contribuições recebidas durante a banca de qualificação, realizamos mudanças estruturais em nosso trabalho, com destaque para uma reestruturação no título, nos objetivos e, consequentemente, no foco da pesquisa. Inicialmente, o foco principal estava nas aproximações e distanciamentos entre as concepções de aprendizagem e aprendiz nos dois contextos. Contudo, após as reflexões suscitadas pela banca, optamos por retirar esse paralelo como eixo central do estudo.

Dessa forma, o trabalho passou a concentrar-se em uma questão que já permeava a pesquisa desde o início: por que atravessar o oceano para observar práticas pedagógicas em países do Norte Global quando, no Brasil, temos práticas educativas indígenas ricas e diversas que compartilham princípios inovadores, ainda que ancestrais? Essa mudança reforça o protagonismo das práticas indígenas brasileiras no debate educacional e amplia a reflexão sobre a valorização de saberes locais e a necessidade de romper com a lógica colonial que frequentemente privilegia modelos externos em detrimento das experiências originárias do próprio país.

A presente pesquisa foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme parecer de número 7.166.729. Em conformidade com as diretrizes éticas

estabelecidas para pesquisas envolvendo seres humanos e, em especial, povos indígenas, garantimos a observância de todos os direitos dos participantes.

Little Boxes	**Caixinhas**
Little boxes on the hillside	Caixinhas na ladeira
Little boxes made of ticky tacky	Caixinhas feitas de *ticky tacky*
Little boxes on the hillside	Caixinhas na ladeira
Little boxes all the same	Caixinhas todas iguais.
There's a pink one and a green one	Há uma rosa e uma verde
And a blue one and a yellow one	E uma azul e uma amarela
And they're all made out of ticky tacky	E todas elas são feitas de *ticky tacky*
And they all look just the same	E todas elas parecem simplesmente iguais
And the people in the houses	E as pessoas nas casas
All went to the university	Todas foram para a universidade
Where they all where put in boxes	Onde foram postas em caixas
And they came out all the same	E saíram todas iguais
And there's doctors and lawyers	E há médicos e advogados
And business executives	E executivos
And they're all made out of ticky tacky	E são todos feitos de *ticky tacky*
And they all look just the same	E todos eles parecem simplesmente iguais
And they all play on the golf course	E todos eles jogam no campo de golf
And drink their martinis dry	E bebem seus *dry martinis*
And they all have pretty children	E todos eles têm crianças bonitas
And the children go to school,	E as crianças vão à escola
And the children go to summer camp	E as crianças vão ao acampamento de verão
And then to the university	E então para a universidade
Where they are put in boxes	Onde são postas em caixas
And they come out all the same.	E saem todas iguais
And the boys go into business	E os garotos entram para os negócios
And marry and raise a family	E se casam e criam uma família
In boxes made of ticky tacky	Em caixas feitas de *ticky tacky*
And they all look just the same,	E todas parecem simplesmente iguais
There's a pink one and a green one	Há uma rosa e uma verde
And a blue one and a yellow one	E uma azul e uma amarela
And they're all made out of ticky tacky	E todas elas são feitas de *ticky tacky*
And they all look just the same.	E todas elas parecem simplesmente iguais.

Malvina Reynolds

ESCOLA DA PONTE

"Tudo começa com pequenas sementes e a Ponte lança sementes"
(Pacheco e Pacheco, 2015, p. 31).

O que os textos nos dizem

A Escola Básica da Ponte, localizada em São Tomé de Negrelos, no concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, em Portugal, é uma instituição pública que se destaca mundialmente por suas práticas pedagógicas baseadas em "valores humanos não institucionalizados", como a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação e a democracia.

A escola atende a um público diversificado, buscando proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas e culturais ou de suas necessidades educativas. A instituição abrange todos os anos da escolaridade obrigatória em Portugal, ou seja, do 1º ao 9º ano, porém, desconsiderando a divisão rígida por séries.

A criação da Escola da Ponte está profundamente enraizada no contexto histórico e pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), fundado na década de 1960 e formalizado como associação em 1976. O MEM, descrito como uma Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais da Educação, surgiu em um período de resistência à ditadura salazarista em Portugal, promovendo práticas educativas centradas na socialização democrática e na autoformação cooperada. Esses princípios foram influenciados pelas ideias de Célestin Freinet (1896-1966), educador francês que defendia uma pedagogia baseada na autonomia, cooperação e democracia, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem. Tais fundamentos influenciaram diretamente modelos como o da Escola da Ponte, que emergiu no processo de reconstrução democrática pós-ditadura (MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2025). Segundo Santos (2015, p. 153-154):

> O francês humanista Célestin Freinet [...] defendia a pedagogia natural de acordo com os interesses e necessidades do aluno. Pensava que o aluno construía o seu conhecimento não apenas tendo acesso a informação, mas apropriando-se do saber, sem imobilismo ou abstração, inserindo a alegria e o prazer no processo ensinoaprendizagem. Pensava que a escola devia ser viva, ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, onde tivesse a participação da família e da comunidade. A sala de aula devia ser o local onde o aluno se revela, cria, inventa e exprime suas vivências; era preciso respeitá-la para que pudesse desenvolver sua capacidade e sua
>
> personalidade, sem afastar-se de uma finalidade social e humana mais ampla. Criou vários dispositivos pedagógicos como a aula-passeio (ou estudo de campo), jornal de

> classe, imprensa escolar, correção, fichário de conduta, plano de trabalho, correspondência interescolar, texto livre, livro da vida, roda de conversa, roda da avaliação, autoavaliação etc. Há diversas escolas baseadas na Pedagogia de Freinet no mundo, e no Brasil, constam 34 escolas.

O MEM estruturou-se como uma alternativa às práticas autoritárias do regime salazarista, defendendo uma educação baseada na "organização e gestão cooperadas do trabalho curricular das turmas, entendidas [...] como comunidades democráticas de aprendizagem" (MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2025, n. p.). Após a Revolução dos Cravos, movimento que derrubou a ditadura do Estado Novo em Portugal, em 1974, esse ideário ganhou força, permitindo que experiências pedagógicas como a Escola da Ponte florescessem (MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2025).

A ligação entre o MEM e a Escola da Ponte manifesta-se em práticas como a participação ativa dos estudantes, a formação cooperada e a integração comunitária. No MEM, "os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula 'atores' comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos" (MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2025, n. p.). Além disso, o movimento desenvolve um Sistema de Formação Cooperada, no qual professores refletem coletivamente sobre suas práticas, princípio adotado pela Ponte em sua gestão pedagógica. Ambos valorizam a conexão entre escola e comunidade, conforme destacado pelo MEM: "as práticas escolares hão de dar sentido social imediato às aprendizagens dos alunos" (MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2025, n. p.).

A Escola da Ponte não é um caso isolado, mas parte desse movimento. O MEM, com seus 16 núcleos regionais e mais de dois mil associados, inspirou a implementação de metodologias participativas em diversas escolas públicas. Após 1974, o movimento tornou-se um catalisador para a renovação educacional, alinhando-se ao projeto de reconstrução democrática (MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2025).

A Ponte, reformulada em 1976, reflete esse espírito ao adotar um modelo que antecipa a organização democrática do trabalho nas escolas. Sua abordagem, baseada na corresponsabilização, ecoa a visão do MEM de que "os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação" (MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2025, n. p.).

Até o ano de 1976, a Ponte era uma escola tradicional, refletindo os problemas sociais e educacionais da época. Segundo José Pacheco:

> Em 1976, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado

> por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com seus alunos, seu método, seus manuais, sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que ali prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhemos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afetivo e emocional. E tomamos consciência de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo. Se os pais eram chamados à escola, pedia-se castigo para o filho ou pediam-se contributos para reparações urgentes (Pacheco, 2012, p. 99-100).

O isolamento entre os professores, que dificultava a colaboração e a troca de experiências, somava-se a um ambiente físico precário e as desigualdades sociais vividas pelas crianças. Impulsionados pelos sentimentos de solidão, insatisfação diante das limitações do modelo vigente, e a crença no potencial transformador da escola, os profissionais decidiram romper as amarras e buscar novas formas de educar.

Acreditavam na possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, inclusivo e democrático, onde a individualidade de cada criança fosse valorizada, e onde pudessem desenvolver criticidade, autonomia e engajamento social (Pacheco, 2012). Ao questionar cada uma das estruturas e processos que compunham o cotidiano da escola, a equipe iniciou um movimento subversivo que culminou na construção do projeto "Fazer a Ponte":

> Nascido da necessidade de repensar a escola e de um conjunto de situações interligadas, que provocaram interrogações quanto à sua organização, à relação entre escola e família e às relações estabelecidas com as instituições locais, o projeto "Fazer a Ponte" orienta-se por dois princípios básicos: o desenvolvimento de uma organização de escola que tem por referências uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos e a promoção, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, de uma solidariedade ativa e participativa responsável; e o desenvolvimento de relações estabelecidas entre a escola e a comunidade de contexto através da libertação e criação de redes de comunicação. A realização desses princípios passou por uma valorização dos modos como se aprende e dos contextos onde se aprende. Perspectivando uma escola não uniformizadora, foram instituídos dispositivos (pedagógicos) promotores de uma autonomia responsável e solidária, com a finalidade de permitir à criança formar-se num processo de socialização criadora de uma consciência de si como ser social-com-os-outros e, bem assim, a agir como participante de um projeto comum (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 11).

Uma das principais características do projeto "Fazer a Ponte" é que, em todas as fases do processo educativo, os "cidadãos de palmo e meio" assumem, verdadeiramente, o papel central. Como destacam Pacheco e Pacheco (2015, p. 114), "nos menores gestos, é necessário

reconhecer o outro como outro, não como aluno". Portanto, as crianças não são vistas apenas como receptoras passivas de informações, mas reconhecidas como indivíduos plenos, com suas próprias ideias, pensamentos, perguntas e modos de enxergar o mundo. São respeitadas em sua singularidade e incentivadas a explorar, refletir e construir sentidos a partir de suas experiências, participando ativamente de seu processo de aprendizagem e contribuindo, com suas percepções e descobertas, para a dinâmica da comunidade escolar. "Eis os dispositivos mais importantes e determinantes da transformação paradigmática que a Ponte está a operar na educação: a preocupação com quem está ali, antes da preocupação de ensinar conteúdos de matérias básicas" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 115).

> Quando os alunos chegam de outras escolas, a Ponte acolhe-os, importando-se, em primeiro lugar, em descobrir que pessoas estão à nossa frente. Só depois de conhecermos a pessoa do aluno que chega, só depois de ele se ver como pessoa, só depois de ele conseguir ver que os outros também são pessoas, é chegado o momento de passar ao questionar dos "vícios" e à reciclagem dos afetos. Teremos, então, condições de ensinar e aprender (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 33).

Essa abordagem representa uma significativa mudança paradigmática no campo da educação. A escola trabalha para que cada estudante se reconheça como pessoa, e também desenvolva a capacidade de ver os outros como indivíduos complexos e únicos. Esta prática fomenta a empatia e as habilidades sociais, elementos essenciais para a formação integral do ser humano. Paralelamente, ocorre um processo de reconstrução afetiva. A Ponte trabalha para restabelecer uma conexão positiva entre o aprendiz, o ambiente escolar e o próprio ato de aprender. Essa reconexão afetiva é vista como um pré-requisito para uma aprendizagem verdadeiramente significativa. De acordo com Pacheco e Pacheco (2015, p. 180):

> Prestar atenção no aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e ser ele próprio em equilibrada interação com os outros - são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

A Ponte opera sob o primeiro Contrato de Autonomia firmado em Portugal na área do ensino (Costa, 2005). Esse acordo, formalizado entre a escola e o Ministério da Educação e Ciência de Portugal, assegura sua autonomia organizacional e pedagógica. Firmado pela primeira vez em 2005, o contrato consolidou o modelo inovador da instituição, voltado para uma gestão e práticas educativas diferenciadas. Em 2013, sua versão mais recente (disponível no site oficial da escola) foi homologada, estabelecendo objetivos estratégicos para a melhoria contínua do projeto. Esse documento legitima a liberdade da instituição para definir suas propostas pedagógicas e práticas administrativas de acordo com as necessidades da

comunidade escolar, priorizando a construção coletiva e a participação ativa de todos os seus membros (PORTUGAL, 2013).

A instituição é pensada "como uma comunidade de aprendizagem, em que todos têm suas responsabilidades e precisam participar da vida política da escola" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 24). Um dos dispositivos pedagógicos é a Assembleia, um espaço democrático onde todos os envolvidos nas ações de aprendizagem têm a oportunidade de apresentar pautas, argumentar e decidir por meio de votação aberta. De acordo com Pacheco e Pacheco (2015, p. 12): "A reunião em Assembleia é um momento de trabalho coletivo no qual cabe a introdução de temas de estudo, a discussão de alterações às regras instituídas, o debate de projetos e a resolução de conflitos".

Assim, estudantes, educadores (posição que não se fixa apenas no professor), "encarregados de educação" (membro da família responsável pelo acompanhamento da educação escolar da criança), e a comunidade local têm a horizontalidade como princípio para os diálogos e decisões. Com base nisso, todos os membros da comunidade escolar são responsáveis por adaptar e atualizar o projeto "Fazer a Ponte", respondendo às novas demandas e circunstâncias que surgem no cotidiano escolar.

Um professor da Ponte compartilhou em depoimento para o livro "Escola da Ponte: uma escola pública em debate" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 47):

> No ano passado, os alunos aprovaram um direito semelhante a este: "Temos o direito de ouvir a música que quisermos nos espaços". Os orientadores educativos entenderam o que eles pretendiam: ouvir todo tipo de música nos espaços, mesmo a mais agitada. Todos nós hesitamos: deveríamos intervir, ou não, na Assembleia? Optamos por não o fazer. O direito foi aprovado e 15 dias depois foi alterado por sugestão dos alunos. Eles colocaram duas vezes música mais agitada e compreenderam que assim não poderia ser, pois não tinham condições para estudar, quer em grupo, quer individualmente. A música deixava de ser música para ser ruído naquele contexto de trabalho. Os alunos são pessoas e… pensam!

Essa situação ilustra concretamente os princípios de autonomia responsável e a confiança no processo de autorregulação dos estudantes. Além disso, mostra como a escola opera a partir de uma lógica democrática e dialógica, onde as crianças e jovens participam ativamente da construção e revisão crítica das normas coletivas. A Assembleia não é um espaço estático de decisões irrevogáveis, mas um mecanismo vivo de ajuste contínuo, onde até as regras aprovadas podem (e devem) ser reavaliadas à luz das experiências compartilhadas.

Na dinâmica da Escola da Ponte, não existem séries, aulas, ou mesmo salas de aula. Elas dão lugar aos projetos, equipes e espaços de trabalho. A disposição dos espaços, a relação com o tempo e o reconhecimento dos diferentes modos de aprender são concebidos

para fomentar a participação efetiva dos estudantes. Isso se manifesta no envolvimento direto das crianças, que colaboram com os orientadores educativos desde o planejamento até a avaliação de suas aprendizagens (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, s.d.).

> Os alunos organizam-se em grupos formados à medida das necessidades de formação, sempre que surjam novos projetos. Movimentam-se entre espaços da escola em função das áreas de saber que em cada momento exploram, trabalhando com diferentes professores, desenvolvendo um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e o componente de investigação (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 12).

Os ambientes da escola são flexíveis e multifuncionais, projetados para proporcionar uma interação autônoma e personalizada dos estudantes com os conhecimentos e com a comunidade escolar. Esses espaços adaptam-se às necessidades das crianças e suas diferentes atividades, disponibilizando recursos ajustados a todos os níveis de aprendizagem, o que permite a circulação livre e o uso coletivo das áreas.

O prédio original da Escola da Ponte (Figura 1, à esquerda) apresentava sinais de desgaste, o que levou à sua realocação, no ano letivo de 2012/2013[2], para um edifício que, atualmente, compartilha com a Escola Básica São Tomé de Negrelos (Figura 1, à direita). Essa mudança não foi apenas uma adaptação física, mas um ato político que revela os jogos de poder intrínsecos à gestão educacional. O fato de a Ponte ocupar apenas 1/5 do espaço do prédio compartilhado com a Escola Básica São Tomé de Negrelos sinaliza uma desvalorização simbólica de sua proposta pedagógica, um ato de hierarquização de prioridades institucionais, onde projetos pedagógicos disruptivos são relegados a uma posição secundária.

Figura 1 - Edifícios da Escola Básica da Ponte



Fonte: Respectivamente, Urantia Gaia (n. d.) e Junta de Freguesia de São Tomé de Negrelos (n. d.).

[2] Nos países do hemisfério norte, o ano letivo geralmente começa entre agosto e setembro, e termina entre junho e julho.

A arquitetura do novo prédio impõe uma lógica funcionalista que contradiz a filosofia da Ponte. Os fundadores do projeto almejam um espaço mais integrado à natureza, onde pudessem, por exemplo, ter “cursos d'água” para mergulhar os pés enquanto conversam aprendizagens:

> Este projeto inclui uma área que chamo de centro da descoberta, onde compartilharemos o que sabemos. Há também pequenos nichos hexagonais, destinados aos pequenos grupos e às tarefas individuais. Estão previstas ainda amplas avenidas e alguns cursos d'água, onde se possa mergulhar os pés para conversar, além de um lugar para cochilar. As novas tecnologias da informação devem estar espalhadas por todos os lados para ser democraticamente utilizadas pela comunidade, o que já conseguimos (José Pacheco, em entrevista concedida a Marangon, 2004).

Porém, como argumenta Foucault (1987), o espaço físico é um instrumento de poder que disciplina corpos e práticas. O prédio atual representa uma visão mais antropocêntrica e utilitarista da educação, onde o concreto simboliza dominação sobre o ambiente e, por extensão, sobre os corpos que o habitam. Além disso, a materialidade e a gestão dos recursos também refletem desigualdades estruturais. Santa Rosa (2008, p. 154) evidencia o descaso governamental em relação ao fornecimento de materiais essenciais para o funcionamento da escola. Seus entrevistados destacaram que o Estado não oferecia à Ponte o mesmo suporte destinado a outras instituições. Como consequência, a comunidade escolar precisou adotar estratégias de autossuficiência, como reaproveitar materiais de outras escolas. Os pais se mobilizaram para adquirir mesas, cadeiras e computadores com recursos próprios. Essa dinâmica revela um forte envolvimento da comunidade local, que se organiza por meio de associações e participa ativamente das decisões escolares.

Essa precariedade estrutural contrasta com as tensões geradas pela mudança do prédio da escola, que também impactaram a relação da comunidade com o espaço educacional. Santos (2015) aponta que essa transição foi motivo de apreensão entre os membros da escola. Antes da mudança, o professor José Pacheco havia visitado a instituição e incentivado os pais a resistirem à alteração do local. Durante o período em que a autora esteve na escola, esse tema permanecia presente nas discussões entre professores, funcionários e estudantes, evidenciando o impacto simbólico e emocional que as transformações espaciais têm sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Os professores atestaram ter de repensar suas responsabilidades ao dividirem o espaço com uma escola tradicional (Santos, 2015, p. 143).

Segundo o Contrato de Autonomia da Escola Básica da Ponte (PORTUGAL, 2013, p. 2):

> Mediante o nosso quadro conceitual de referência, a escola organiza-se em Núcleos de Projeto [...] que são estruturas organizacionais de coordenação pedagógica

> intermédia. A mobilidade dos alunos entre os diferentes Núcleos é regulada por um Perfil de Transição, definido nos termos do Projeto Educativo "Fazer a Ponte".

Os Núcleos de Projeto são: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Eles representam diferentes etapas no percurso de aprendizagem. Como será apresentado no Quadro 2, o Perfil do estudante que transita entre os Núcleos de Projeto da Escola da Ponte traz as características esperadas em cada fase, estruturando o processo de mobilidade dos aprendizes de acordo com o desenvolvimento de competências específicas.

Quadro 2 – Perfil do estudante que transita entre os Núcleos de Projeto da Escola da Ponte

Atributos	Iniciação/Consolidação	Consolidação/ Aprofundamento	Saída do Aprofundamento
Responsabilidade	É pontual e assíduo e cuida do asseio e arrumação dos materiais. Chega quase sempre na hora e só falta em situações especiais. Arruma todo o seu material e alerta o seu grupo para o mesmo quase sempre que abandona o espaço.	Cumpre as suas responsabilidades e ajuda a cumprir as do grupo.	Cumpre e ajuda a cumprir responsabilidades do grupo e as coletivas.
Relação Positiva e de Entreajuda	Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Relaciona-se com os outros com amabilidade e raramente entra em conflito.	Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Aceita e presta ajuda a colegas e outros, sempre que solicitada.	Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Permite e procura ser ajudado quando necessário e acorre em auxílio dos outros de modo espontâneo.
Persistência e Concentração nas Tarefas	É persistente e revela concentração no desempenho das tarefas. Tenta cumprir todas as suas tarefas só solicitando ajuda quando efetivamente dela necessita.	É persistente e revela concentração no desempenho de tarefas, ultrapassando dificuldades.	Ultrapassa dificuldades sem necessidade de ajuda e contribui para a melhoria da concentração, quer dos pares, quer do grupo.
Autonomia	Toma iniciativas adequadas às situações sem intervenção alheia. Em aspectos que dependem de si próprio, toma as iniciativas que lhe parecem mais adequadas.	Toma iniciativas adequadas às situações sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.	Toma iniciativas adequadas às situações sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.
Criatividade	Desenvolve tarefas adaptando ou recriando modelos.	Produz inovações.	Produz inovações com complexidade, originalidade e coerência.
Participação e Pertinência nas Intervenções	Participa ativamente nas atividades. Participa com frequência nos debates e/ou discussões coletivas que se realizam. Intervém na Assembleia com alguma frequência. Na grande maioria das situações as intervenções são pertinentes.	Participa ativamente nas atividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar.	Participa ativamente nas atividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar. Apresenta propostas adequadas, busca o consenso e suas críticas são construtivas.
Auto Planificação	Elabora o seu plano do dia sem apoio de outrem, atualizando-o. É capaz de elaborar o seu plano do dia,	Elabora, desenvolve e atualiza os seus planos individuais, explicitando as suas intenções.	Elabora, desenvolve e atualiza os seus planos individuais, explicitando as suas intenções. Colabora, igualmente, na

	recorrendo ao plano da quinzena, e adapta-o ao tempo e espaços que ocupa.		formulação dos de grupo.
Autoavaliação	Reconhece o que cumpriu e quais as dificuldades sentidas. Faz a sua autoavaliação com elevado nível de consciência individual, indicando o que correu melhor e pior tentando, de alguma forma, melhorar no dia seguinte.	Identifica o que deve corrigir e evita repetir a falha.	Depois de analisar o seu trabalho, corrige as falhas e procura desenvolver estratégias sob o intuito de contornar futuros obstáculos.
Auto Disciplina	Compreende e procura cumprir as regras instituídas. Cumpre quase sempre os deveres definidos em Assembleia e zela pelo respeito pelos seus direitos.	Cumpre os deveres instituídos e faz valer, de modo consciencioso, os seus direitos.	Vela pelo cumprimento integral das regras.
Pesquisa	Procura e recolhe criticamente informação. Consegue procurar informação em manuais, dicionários e livros didáticos, utiliza o índice dos mesmos.	É capaz de procurar informação em diversos recursos/ fontes. Recolhe-a, criticamente, trata-a, construindo conhecimento, e divulga-a.	Procura a informação, recolhe-a criticamente e trata-a para construir conhecimento, estabelecendo associações várias. Recorre a diversos recursos e/ou fontes. É capaz de divulgar o seu trabalho.
Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada	Emite opiniões e juízos com alguma fundamentação.	Contribui para a resolução dos seus conflitos e para a tomada de decisões, reconhecendo e aceitando diferentes pontos de vista.	Reconhece e aceita diferentes pontos de vista. Age ativamente na prevenção de conflitos e, na existência destes, procura resolvê-los de forma serena e ajustada.
Concepção e Desenvolvimento de Projetos	Identifica problemas e interesses.	Mobiliza saberes para compreender e transformar a realidade.	Utiliza corretamente a metodologia de trabalho de projeto.
Análise e Síntese	Produz análises e síntese elementares. É capaz de, em situações simples (debates, assembleia, pequena pesquisa), analisar e elaborar um discurso (oral ou escrito) que congregue os diferentes pontos.	Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento, produzindo análises e sínteses autonomamente.	Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento. Analisa criticamente produtos, efeitos e resultados de intervenções.
Comunicação	Comunica ideias e descobertas de forma clara.	É capaz de comunicar com coerência e clareza, diversificando os meios e os processos.	É capaz de comunicar com coerência e clareza, adequando o meio de se expressar à mensagem, aos receptores e ao contexto em que está inserido.
TIC	Utiliza o processador de texto.	Utiliza o processador de texto e pesquisa na Internet.	Utiliza o processador de texto, a folha de cálculo e o correio eletrônico; apresenta informação em formato digital e pesquisa na Internet.

Fonte: Regulamento Interno da Escola da Ponte (2024. Adaptado pela autora).

No Quadro 2, observamos que a progressão entre os Núcleos de Projeto da Escola da Ponte está fundamentada no desenvolvimento individual de cada criança, avaliada por suas atitudes, comportamentos e habilidades de gerir seus próprios processos de aprendizagens. No

perfil de progressão, o foco não está nos conteúdos, na idade ou no ano letivo, mas se centra nas habilidades a serem cultivadas a partir da interação com a comunidade escolar nos momentos de aprendizagens.

> Mais do que o conhecimento que adquirem, é o saber ser e o saber estar o que caracteriza os alunos da escola. Esse crescimento não implica que a criança se torne um pequeno adulto, como poderia acontecer numa escola de regras rígidas. Aprende a ser responsável, solidário, autônomo e, ao mesmo tempo, a manter todas as características fantásticas das crianças: a curiosidade, a diversão… (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 127).

Os estudantes da Ponte também seguem as diretrizes do currículo nacional português, que é obrigatório e fica afixado em locais visíveis, em linguagem adequada, para que os todos possam compreender e planejar como cumpri-lo. O Projeto Educativo da escola define o currículo como o "conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 180).

O chamado currículo objetivo, baseado no currículo nacional português, é estruturado em seis Dimensões Curriculares fundamentais: Linguística, Lógico-Matemática, Naturalista, Identitária, Artística e Pessoal e Social. Além dessas, o currículo também abrange o domínio afetivo e emocional, bem como o domínio tecnológico. As dimensões não se limitam a disciplinas isoladas, visando uma abordagem holística das aprendizagens, permitindo que os estudantes façam conexões entre diferentes áreas do saber. Os Orientadores Educativos articulam o trabalho dentro de cada dimensão, sendo assistidos por Coordenadores de Dimensão, eleitos pelos próprios orientadores (Pacheco e Pacheco, 2015).

Para compreender como as aprendizagens ocorrem na Escola da Ponte, é necessário investigar os dispositivos pedagógicos que sustentam e orientam suas práticas. A seguir, no Quadro 3, detalharemos esses dispositivos, entendidos

> como suporte de uma cultura organizacional específica, sendo considerado nessa qualidade toda e qualquer manifestação (identificada como rotina, estratégia, material, recurso...) que contribua para a produção, reprodução e transformação da cultura numa determinada comunidade educativa (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2024).

Quadro 3 – Mapa de dispositivos pedagógicos da Escola da Ponte

Mapa de dispositivos
Acho bem/Acho mal: O Acho Bem/Acho Mal é um dispositivo através do qual os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa-o e leva à consideração da Assembleia o que considera pertinente.
Assembleia: É um momento de trabalho coletivo, que envolve todos os alunos da escola. Acontece todas as sextas-feiras e obedece a uma convocatória, que estabelece todos os assuntos a tratar. No final de cada reunião é feita uma ata. Todos estes procedimentos são organizados e realizados pela mesa da assembleia.

Associação de Pais: A Associação é um interlocutor privilegiado da vontade de todos os pais. O seu presidente tem, por inerência, assento no Conselho de Direção e participa nas reuniões de Conselho de Projeto.
Aula direta/Preciso de ajuda/Posso ajudar em…: Este dispositivo funciona sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se no dispositivo que se designa por "preciso de ajuda". Quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado de um determinado assunto e que pode ajudar colegas com uma dúvida sobre esse assunto, inscreve-se no "Posso ajudar em…".
Bibliografias individuais e coletivas: No decorrer das pesquisas que efetuam, os alunos elaboram bibliografias para consolidarem o seu trabalho e para partilharem com os colegas.
Biblioteca: Muitas das pesquisas são desenvolvidas com recurso à biblioteca. Não há manuais iguais para todos os alunos. Na biblioteca, há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem.
Caderno de recados: É uma forma de comunicação privilegiada entre os orientadores educativos em geral e o tutor em especial e a família.
Caixinha dos segredos: Quando um aluno pretende conversar ou comunicar "em segredo" com algum elemento da comunidade educativa, põe um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar "cumplicidades" e a reequilibrar afetivamente algumas crianças. É a Comissão de Ajuda que encaminha as mensagens para o seu destinatário.
Clube dos Leitores: Sempre que um aluno pretende levar um livro para ler em casa, regista essa intenção do mural do Clube dos Leitores assinalando o seu nome, da obra, a data de requisição e de entrega.
Comissão de ajuda: A Comissão de Ajuda é um mecanismo de autorregulação e de autorresponsabilização coletiva. Neste momento, é constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Por outro lado, dois alunos pertencem ao Núcleo da Iniciação, dois ao Núcleo da Consolidação e dois ao Núcleo do Aprofundamento. A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia.
Debate: O Debate é um espaço de discussão de opiniões e constitui-se, também, como um mecanismo preparatório da Assembleia.
Direitos e deveres: A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada letivo. Constitui-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.
Equipa de projeto: Todos os professores trabalham com todos os alunos. Por esta razão, os alunos não estão divididos por turmas, nem por anos: cada aluno é um ser único e irrepetível. Nos diversos espaços de aprendizagem, nunca está um professor isolado. Os pais dos alunos podem contactar um qualquer professor em qualquer hora do dia.
Eu já sei: Este dispositivo desenvolve a responsabilidade na aprendizagem. É através dele que cada aluno se propõe ser avaliado. Este é um momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros. Posteriormente, um orientador educativo efetua uma avaliação junto do aluno, registrando-a no processo individual do aluno.
Folhas de rascunho: Forma de aproveitamento de folhas já utilizadas e instrumento de trabalho, visando, também, a educação ambiental de todos os elementos da comunidade escolar.
Grupo Heterogêneo: O trabalho em grupos heterogêneos apresenta-se como uma forma de contrariar a tendência para a uniformização dos alunos e de criar condições para a cooperação. Cada aluno define o seu percurso de aprendizagem de forma autônoma e responsável, sem prescindir da organização em grupos de trabalho cooperativo.
História da quinzena: Obra literária integral que serve de base ao trabalho da valência de Língua Portuguesa.
Jardim da Poesia: Espaço privilegiado de criatividade. É uma recolha de poemas que cada um pretende partilhar.
Jornal: O jornal é, sempre que possível, mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente.
Lista das competências/conteúdos: Este dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o "Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais". Encontra-se afixada em cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram decodificados, para que todos os alunos os entendessem.
Mapa de presenças: Diariamente, os alunos registam a sua presença/ausência. Assim, utilizam três cores: verde (se são pontuais), amarelo (se chegam atrasados), vermelho (sempre que faltam).
Moodle: Plataforma de apoio à gestão de atividades educativas baseadas na Internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo.
Murais: São todos os locais passíveis de colocação de trabalhos dos alunos, informações de interesse, cartazes… Toda a informação que se pretende partilhada com todos os elementos da Comunidade Educativa é colocada nos diferentes Murais.
Música nos espaços: Nos diferentes espaços de trabalho existe música de fundo, que visa facilitar a concentração de todos e a monitorização do ruído.
Pedaço de mim: Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para ele, partilha-o através do

Pedaço de Mim. Esta partilha pode ocorrer através de um mural, da Assembleia de Escola, etc…
Pedir a palavra: Sempre que uma pessoa, dentro do espaço de trabalho, pretende falar com o grande grupo ou intervir num debate, levanta o seu dedo pedindo, assim, a palavra para intervir.
Perdidos e Achados: Sempre que um aluno encontra algo que não lhe pertence, coloca-o num local específico onde quem, eventualmente, o perdeu, o pode encontrar.
Pesquiso em casa: Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza este dispositivo para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega.
Plano da quinzena/Plano do dia: Os alunos escolhem as atividades a realizar durante uma quinzena, com orientação do professor tutor, ou em cada dia. No final de cada quinzena ou dia, os alunos avaliam o seu plano, individualmente, ou em grupo.
Preciso de ajuda: Quando um aluno sente dificuldade em ultrapassar qualquer estudo e já esgotou todas as possibilidades de ajuda (pares, grupos) recorre ao "preciso de ajuda", onde se irá inscrever para uma aula direta, preparada por um professor, sobre o que esteve a estudar.
Problema da quinzena: Proposta de resolução de um problema Matemático, elaborada pela Dimensão Lógico-Matemática, de forma quinzenal e específica de cada núcleo de trabalho.
Projeto Educativo: O Projeto Educativo é o orientador de todo o trabalho realizado pela Escola, na Escola e com a Escola.
Projetos: Os projetos são uma forma dos alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas.
Planificação do projeto: Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/querem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.
Registos de avaliação (Processos e percursos individuais): Todas as avaliações realizadas pelos orientadores educativos são registadas no processo individual do aluno. Resultando numa síntese elaborada pelo professor tutor, com base nas contribuições de cada orientador educativo.
Responsabilidades: De forma a resolver os problemas do dia a dia na escola, são criados grupos de alunos que, de forma a melhorar o funcionamento da escola, desempenharão determinadas tarefas.
Reuniões de pais: Espaço privilegiado de comunicação entre os pais e a Escola. As reuniões realizam-se com uma periodicidade mensal, sensivelmente.
Texto da quinzena: Proposta de elaboração de um texto subordinado a um tema específico, elaborada pela Dimensão Linguística e, normalmente, relacionada com algo comum a toda a Escola.
Texto livre: Os alunos escrevem textos sem que os orientadores educativos fixem as normas do mesmo (tema, número de linhas, etc).
Trabalho cooperativo: A recusa do trabalho em monodocência abriu caminho à partilha de experiências. Os professores passaram a partilhar o que sabem e aquilo que são. Pelo fortalecimento do convívio profissional, aprendem uns com os outros a reformular práticas e identidades. A experiência é formativa na medida em que é reconstituída em comum. Os professores veem-se como parte de um projeto coletivo e sabem que precisam da colaboração e dos saberes uns dos outros.
Trabalho de pesquisa: As atividades processam-se, quase sempre, em processos de pesquisa orientada. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre ao grupo e a um orientador educativo.
Tutoria: No início de cada letivo, os alunos escolhem o seu tutor. Contudo, os pais sempre que o pretendem expressam a sua opinião relativamente à escolha efetuada. O tutor é o interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspetos relacionados especificamente com cada tutorado.
Visitas de Estudo: Forma de os alunos interagirem diretamente com o Mundo Ambiente, vivenciando experiências e recolhendo dados impossíveis de obter dentro da Escola. Ocorrem quando o trabalho realizado assim o exige.

Fonte: Mapa de Dispositivos (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2024. Adaptado pela autora).

Conforme demonstra o Quadro 3, os dispositivos pedagógicos do "Fazer a Ponte" vão além de simples recursos didáticos. Eles se configuram como partes interdependentes do sistema educativo da instituição e pilares de sua cultura organizacional, que visa promover a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo dos estudantes em suas jornadas de aprendizagem. Cada um deles surge diretamente das necessidades identificadas no dia a dia da escola, tornando o "Fazer a Ponte" um projeto dinâmico.

Dentre os dispositivos, gostaríamos de destacar alguns exemplos: o “Eu já sei” permite ao aprendiz decidir quando está pronto para ser avaliado, favorecendo a autogestão e responsabilidade sobre suas aprendizagens; o “Plano da Quinzena/Plano do Dia” também representa o envolvimento dos estudantes na organização de suas atividades, oferecendo-lhes a oportunidade de estabelecer metas e autoavaliar-se; outro dispositivo importante é o “Acho Bem/Acho Mal”, que incentiva a participação democrática das crianças e jovens, permitindo-lhes expressar opiniões sobre o funcionamento da escola, com as sugestões sendo analisadas e discutidas na “Assembleia de Escola”, que, por sua vez, reúne a comunidade semanalmente para debater questões pertinentes à vida escolar, promovendo a cidadania e o senso de pertencimento; os “Projetos” permitem que explorem suas próprias curiosidades e aspirações, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas reais de forma colaborativa.

Um dispositivo fundamental da escola é a tutoria individualizada, na qual o tutor, escolhido pela própria criança, atua como mediador entre ela, a escola e os encarregados de educação, de forma a garantir um acompanhamento próximo e personalizado do seu percurso de aprendizagem. Com o suporte do tutor, cada estudante exerce sua autonomia e assume a responsabilidade sobre o que, quando e como estudar, bem como na decisão de quando e como será avaliado. A partir de um plano quinzenal, elaborado em conjunto com o tutor, o estudante desenvolve seu plano diário, e executa as tarefas que atribui a si mesmo para cada dia (Pacheco e Pacheco, 2015).

A abordagem da instituição quanto aos “erros” das crianças representa uma ruptura com o estigma que os associam ao fracasso. Em vez de punir ou classificar, a cultura da Ponte valoriza os erros não só como parte do processo pedagógico, mas da experiência humana de maneira geral, e os trata como ricas oportunidades de aprendizagem e crescimento.

> A criança não é boba, ela entende tudo e muito bem. Com os adolescentes, um “bom papo” pode operar milagres. É lógico que existirão infrações sempre! O erro é humano… Como agir? Para cada ação, há uma reação. A cada direito, corresponde um dever! Se alguém, frequentemente, prevarica (erra) - ação, qual que é a reação? O que se considera mais importante? Punir, para que o outro tenha medo da sanção? Ou levar o outro a entender a dimensão da sua falha? O que se pretende? Robô ou gente? Pensemos em um adulto na estrada. Porque parar no sinal? Porque tem medo que um policial esteja por perto! Porém, no seu interior, uma vozinha grita assustada - pode morrer, “ó tio”, pode matar, “ó tio”, não é? É importante cumprir regulamentos. Mas mais importante é entender o motivo do incumprimento. Levar o outro a refletir pode ser até mais penoso do que dar castigo! Na hora em que se reconhece o quanto se foi injusto e cruel, até as entranhas se reviram de vergonha (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 46).

Os orientadores educativos atuam de forma a identificar as causas dos erros e oferecer orientações que auxiliem as crianças a superarem suas dificuldades. Em vez de focar apenas no resultado final, são motivadas a entender e aprender com cada etapa de seu caminho. Essa

interação cria um ambiente de aprendizagem acolhedor, colaborativo e focado no processo. Dessa forma, a escola empodera as crianças, incentivando-as a experimentarem, arriscarem e aprenderem com suas tentativas, a partir do desenvolvimento de uma postura positiva em relação aos desafios da aprendizagem.

O "erro" também pode se manifestar através de atitudes ou comportamentos inadequados no contexto social e escolar, frequentemente classificados como indisciplina. A esse respeito, José Pacheco compartilha:

> Como o objetivo dos objetivos é fazer das crianças pessoas felizes, foi instituída uma "caixinha dos segredos". É aí que a pesquisa das almas inquietas (indisciplinadas?) começa. Na caixa de papelão, os alunos deixam recados, cartas, pedidos de ajuda. A "caixinha dos segredos" ensina os professores a reaprender. É que nem sempre o que parece ser "indisciplina" o é. Os "recados-segredos" provam-no. [...] A "indisciplina" é a filha dileta do autoritarismo e da permissividade. A disciplina a que me refiro é a liberdade que, conscientemente exercida, conduz à ordem; não é a ordem imposta que nega a liberdade. Como poderemos pensar em controlar as águas revoltas de um rio, se nos esquecemos das margens que as comprimem? (Pacheco, 2012, p. 113-114).

A comunidade escolar reconhece que todos, em algum momento, podem enfrentar dificuldades, inclusive na maneira de agir, e busca compreender as causas subjacentes aos comportamentos, para que possa oferecer o suporte necessário. A "Comissão de Ajuda", composta pelos próprios estudantes, substitui o modelo anterior de "Tribunal", e atua como um sistema de apoio mútuo, através do qual as próprias crianças se ajudam a refletir sobre suas ações e encontrar soluções.

Além disso, dispositivos como a "Caixinha dos Segredos", mencionada por José Pacheco, proporcionam um espaço seguro para a partilha de angústias, facilitando a identificação de questões mais profundas e permitindo que a comunidade ofereça o apoio adequado. Com isso, a Ponte fomenta a autodisciplina e o trabalho cooperativo, favorecendo, ainda, um ambiente onde as crianças se sintam seguras para errar, refletir e aprender.

Dessa maneira, a avaliação é um processo abrangente e contínuo, como foco na autoavaliação e na regulação das aprendizagens pelos próprios estudantes. O objetivo não é a classificação quantitativa do conhecimento, mas o acompanhamento do percurso de aprendizagem de cada criança, com a identificação de suas necessidades, desafios e potencialidades e a promoção o desenvolvimento de suas competências e atitudes. Embora existam momentos de avaliação somativa, estes possuem um papel secundário no contexto da instituição.

A ênfase está na abordagem holística e personalizada, na qual o estudante assume a responsabilidade por sua aprendizagem, com o apoio do tutor e o uso de dispositivos como o

"Eu já sei" e os planos quinzenais e diários (Pacheco e Pacheco, 2015). A diversidade de instrumentos utilizados para a avaliação, como portfólios, registros de observação, autoavaliações e projetos, reflete a atenção à existência de variadas trajetórias de aprendizagem.

> É neste contexto que a avaliação é considerada um momento de oportunidade de aprendizagem e acontece quando o aluno quer, ou seja, quando este se sente pronto para explanar os saberes por si adquiridos/trabalhados através de diferentes instrumentos de avaliação (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 12).

O processo de avaliação é colaborativo, envolvendo os estudantes, orientadores educativos, encarregados de educação e a comunidade escolar de maneira geral. A atenção e o diálogo contínuo permitem a construção abrangente e conjunta de uma compreensão quanto ao percurso de aprendizagem de cada criança. Esse monitoramento, tanto em termos individuais como coletivos, orienta as decisões pedagógicas e a implementação de planos de melhoria (Pacheco e Pacheco, 2015). Vale ressaltar que a avaliação na Escola da Ponte (como os demais aspectos do projeto) está em constante processo de reflexão, buscando sempre se adequar às necessidades dos estudantes e aos princípios do "Fazer a Ponte".

A instituição também é submetida a avaliações externas, que reconhecem o impacto positivo do modelo pedagógico tanto nos resultados acadêmicos quanto no desenvolvimento pessoal e social das crianças. A primeira avaliação externa ocorreu em 2008, e apontou, entre outras, a necessidade de formalizar os processos de autoavaliação, o que resultou na criação, em 2011, de uma comissão de autoavaliação composta por membros da comunidade escolar. A última avaliação externa, realizada em 2013, reconheceu a consolidação da cultura escolar e a melhoria dos resultados acadêmicos. Além disso, entre os pontos fortes reconhecidos estão a ênfase na autonomia dos estudantes, a tutoria individualizada, o trabalho cooperativo e a avaliação formativa (PORTUGAL, 2013). Conforme Santos (2015, p. 141):

> A escola foi questionada pelo Ministério da Educação de Portugal, o qual enviou uma comissão externa para avaliação, que constituiu em levantar e analisar dados das crianças da Escola da Ponte nas outras escolas depois que saíram da Ponte, e concluiu-se que estas crianças se saíram sempre, ao longo de 20 anos, acima da média das crianças da região, e mesmo, acima da média nacional.

Contudo, as avaliações externas também indicam áreas para melhoria, como o fortalecimento da presença do projeto educativo da escola na comunidade local, o desenvolvimento de mecanismos mais rigorosos para o monitoramento das aprendizagens, a definição de metas quantificáveis e, ainda, o aprofundamento do processo de autoavaliação (PORTUGAL, 2013).

Ainda em 2013, em resposta à segunda avaliação externa, a instituição elaborou o Plano de Melhoria, definindo objetivos, estratégias e responsáveis para as áreas de melhoria identificadas. Na conclusão deste documento, temos:

> Apraz-nos registar que o relatório apresentado pela Equipa de Avaliação Externa que se deslocou à nossa Escola nos dias 29 e 30 de abril transatos reflete uma grande sensibilidade e esforço de compreensão da nossa realidade educativa que não se enquadra no modelo presente na imensa maioria das escolas públicas estatais portuguesas. Contudo, parece-nos que o que se encontra plasmado no corpo do relatório poderia levar a que as menções qualitativas atribuídas fossem um pouco mais elevadas. Por outro lado, compreendemos que existe sempre alguma subjetividade e interpretações diversas dos contextos vivenciados/apresentados. Finalmente, salientamos que a existência da Avaliação Interna, da Avaliação Externa e os respetivos relatórios que são produzidos constituem sempre momentos de análise e de reflexão das nossas práticas. Por outro lado, o próprio documento que agora se apresenta obrigou-nos a (re)pensar o que pretendemos e em que pontos o nosso Projeto Educativo pode ser melhorado/aprofundado (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2013, p. 9).

Apesar da satisfação geral, a conclusão manifesta uma discordância com a classificação atribuída à escola pela avaliação externa, o que sugere uma autoavaliação confiante por parte da escola, que conhece a qualidade e os resultados de seu projeto educativo. Concomitantemente, a conclusão reconhece a subjetividade inerente a qualquer processo avaliativo, que pode levar a diferentes interpretações das informações e contextos analisados.

Essa postura demonstra a maturidade da equipe gestora ao lidar com avaliações externas, reconhecendo sua relevância, mas entendendo que constituem apenas uma das perspectivas sobre a realidade da escola. Essa resposta à avaliação foi encarada como um momento para revisitar os objetivos da escola e identificar os aspectos a serem melhorados, reafirmando o compromisso da Ponte com a busca constante pela qualidade do processo educativo, mantendo-se fiel à sua proposta pedagógica.

Rubem Alves encontrou na Ponte uma experiência educacional que o encantou profundamente. Para ele, a escola era a concretização de um sonho: uma instituição pública que valorizava a autonomia das crianças e jovens e priorizava valores humanos. Esse deslumbramento foi registrado em sua obra “A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, que também nos encantou durante a produção desta pesquisa. Em entrevista, Rubem Alves admite ter romantizado a experiência: “Eu estava tão encantado ao me defrontar com uma escola daquela que a minha tendência era deixar as coisas mais bonitas” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2011, n. p.). Segundo ele, essa idealização foi intencional, pois “há certas situações em que não é para ser objetivo, porque é o encantamento que faz as transformações” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2011, n. p.).

No entanto, José Pacheco traz uma perspectiva mais crítica e complexa sobre a instituição. Ele reconhece que o livro de Rubem Alves contribuiu para a criação de um mito em torno da escola, ao destacar apenas seu lado inspirador: “O Rubem Alves me criou um problema quando publicou o livro. Ele é um homem maravilhoso e um amigo, mas, sem querer, criou um mito, mostrando só o lado belo das crianças solidárias” (Caruso, 2011, n. p.). Para Pacheco, é importante, também, revelar os desafios enfrentados pela Ponte ao longo de sua história. Segundo ele, “a Escola da Ponte tem outro lado. O lado feio. O lado da fragilidade humana que é preciso revelar” (Caruso, 2011, n. p.).

Nos primeiros anos do projeto, a escola lidava com altos níveis de violência simbólica e explícita. Muitos dos estudantes vinham de contextos de extrema vulnerabilidade social e emocional, como os jovens da chamada “Turma do Lixo”, que chegavam à escola em condições precárias – famintos, negligenciados e marcados por experiências traumáticas. José Pacheco relata: “Além da violência simbólica, eles tinham uma experiência de vida tremenda. Chegavam cobertos de piolho, cheirando mal, bêbados, com fome, com falta de ternura e de vínculo amoroso” (Caruso, 2011, n. p.). Ele também admite ter reagido fisicamente contra um jovem em 1976:

> Num primeiro dia de aulas, agora vou fazer uma revelação, bati num aluno que me bateu. Ele era mais alto que eu, tinha 14 anos – o Ricardo, que hoje tem 50 anos e é um homem maravilhoso. Eu fiquei envergonhado daquilo que tive que fazer, mas a partir daí ninguém mais bateu naquela escola. Nem aluno nem professor. Aquilo que estava instituído a partir do momento em que eu reagi, era o medo. Nunca eles imaginaram que um professor pudesse reagir (Caruso, 2011, n. p.).

Essa dualidade entre o encantamento descrito por Rubem Alves e as dificuldades relatadas por José Pacheco revela as complexidades da Escola da Ponte. Por um lado, ela é celebrada como uma referência mundial em inovação pedagógica; por outro, não está isenta das contradições inerentes às instituições educacionais inseridas em contextos sociais desiguais. A romantização feita por Rubem Alves teve o mérito de inspirar educadores e gestores a repensarem suas práticas, mas também corre o risco de obscurecer os desafios reais enfrentados pela instituição.

A história da Escola da Ponte ensina que projetos educacionais inovadores não são ilhas de perfeição, mas espaços de luta constante. A Ponte, assim, não deve ser reduzida a um mito ou a um fracasso, mas entendida como um laboratório vivo que expõe as tensões entre ideal e prática, entre utopia e realidade. “A Ponte me ensinou que só conseguiremos superar as nossas dificuldades educacionais a partir dos próprios saberes daqueles que vivenciam o cotidiano da escola” (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 26).

É preciso evitar a idealização excessiva do projeto, pois toda experiência educativa ocorre em condições particulares e não deve ser vista como solução universal para os problemas da educação. A Escola da Ponte também enfrenta críticas e desafios que questionam aspectos de sua proposta pedagógica e operacional. Segundo Vasconcellos (2006, p. 9):

> A crítica maior que tenho percebido não é quanto ao projeto em si, mas às suas condições: "Ah, mas também, com 230 alunos e período integral, até eu faria revolução pedagógica". A rigor, como se percebe, isto nem é uma crítica, mas um mecanismo de defesa: desqualifica-se a proposta, o que libera o indivíduo de ter de pensar sobre ela.

Isso levanta questionamentos sobre a viabilidade de adaptação do projeto em outros contextos com maior demanda e menos recursos. A possibilidade de a escola selecionar seus próprios professores é outro ponto debatido. Enquanto isso é visto como uma forma de garantir alinhamento com os valores do projeto, críticos ponderam que essa prática poderia gerar desigualdade caso fosse adotada amplamente em outras instituições (Vasconcellos, 2006).

A Ponte também enfrentou resistência significativa ao longo de sua história, tanto por parte das famílias quanto das autoridades educacionais. Por exemplo, muitos pais, inicialmente, resistiram ao modelo por não compreenderem ou aceitarem sua proposta radicalmente diferente das escolas tradicionais (José Pacheco, em entrevista concedida a Castro, 2017, n. p.).

Além disso, houve dificuldades com gestores públicos que tentaram limitar ou descontinuar o projeto devido à sua abordagem. A continuidade do projeto também foi ameaçada por questões administrativas e políticas. Apesar de ter conquistado autonomia do Ministério da Educação e Ciência, legalmente, a escola ainda depende de contratos renováveis com o governo, o que gera incertezas sobre sua estabilidade a longo prazo.

Olhando pelo outro lado do horizonte

> "Quais são os sonhos sonhados por vocês para o futuro da Escola da Ponte e o que falta realizar?" E a isso só poderemos responder: o projeto da Ponte é vida que recomeça em cada dia, em cada gesto…
>
> **(Pacheco e Pacheco, 2015, p. 13).**

A Ponte surgiu em meus horizontes no início de minha jornada na licenciatura. Desde então, seus modos de educar me inquietavam profundamente, expondo minha dificuldade em conceber contextos diferentes do sistema em que me constitui como pessoa e educadora. Ao

longo do meu percurso acadêmico e profissional, fui confrontada pelas limitações desse modelo, o que gerou um crescente sentimento de sufocamento. Essa sensação emergia da percepção da distância e desconexão entre a promessa de uma aprendizagem significativa, pautada pelo respeito às singularidades das crianças, e a realidade engessada das escolas que frequentei enquanto estudante e professora.

Ao iniciar meu contato direto com a Escola da Ponte, conforme as orientações disponíveis no *site* oficial da instituição, enviei uma mensagem via correio eletrônico ao Grupo de Responsabilidade Correio e Visitas na Ponte[3], com o intuito de agendar uma visita. No dia 3 de novembro de 2023, os escrevi, me apresentando e expressando minha admiração pelas práticas pedagógicas da instituição e meu desejo de conhecê-las mais de perto. Mencionei que estaria em Portugal no início do ano seguinte e verifiquei a possibilidade de realizar a visita no dia 15 de janeiro de 2024. Relatei brevemente minhas intenções de pesquisa, e questionei, também, a possibilidade de realizar mais visitas e diálogos com educadores da instituição.

Três dias após, em resposta, o grupo acolheu meu pedido e confirmou a visita para a data solicitada, às 10h30, no horário local, mencionando que poderiam articular um diálogo com algum membro do Conselho de Gestão, caso estivessem disponíveis.

Em pesquisas prévias, tomei conhecimento sobre a possibilidade de realização de estágios na Escola da Ponte. No dia 7 de dezembro de 2023, movida pela crescente vontade de ampliar meu entendimento sobre as práticas da instituição, enviei outra mensagem ao grupo, desta vez questionando sobre as inscrições no referido programa. Recebi a resposta no dia seguinte, orientando-me a procurar o Conselho de Gestão, responsável por questões pedagógicas e estágios. Seguindo essa orientação, no dia 4 de janeiro de 2024, entrei em contato com o Conselho de Gestão[4], porém, não obtive resposta.

Diante disso, mantive o foco na preparação para a visita previamente agendada. Desde antes do primeiro contato, a expectativa era latente e crescia à medida que a data se aproximava. Já em Portugal, esse sentimento se misturava à preocupação sobre como registrar e descrever com densidade cada percepção que emergisse durante a visita.

Durante o período de preparação, dediquei-me a leituras que me aproximavam das premissas dessa instituição. No período imediatamente anterior à visita, mergulhei na obra "Escola da Ponte: uma escola pública em debate" organizada pelos fundadores José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco, porém, cujos "autores são alunos, ex-alunos, orientadores

[3] Endereço de contato: visitasnaponte@escoladaponte.pt
[4] Endereço de contato: conselhogestao@escoladaponte.pt

educativos, pais, pesquisadores" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 13). A leitura me envolveu de tal maneira que, na véspera da visita, desliguei-me das páginas apenas à 00h06, tomada por uma sensação de conexão direta com o que estava prestes a vivenciar. Os relatos compartilhados pelos diversos atores que compõem a comunidade educativa da Escola da Ponte esclareceram muitas dúvidas que pairavam em minha mente desde que entrei em contato com suas ideias e práticas.

No dia 14 de janeiro de 2024, às 9h no horário local, deixei Lisboa rumo à freguesia de Vila das Aves, vizinha de São Tomé de Negrelos, onde se localiza a Escola da Ponte. Ambas as freguesias localizam-se no município de Santo Tirso, distrito do Porto. Ao todo, o trajeto exigiu quatro conexões de trem. Na Figura 2, são apresentados o ponto de chegada à estação de trem e uma visão da paisagem da região.

Figura 2 - Contexto de chegada às freguesias de Vila das Aves e São Tomé de Negrelos



Fonte: Arquivo da Autora (2024).

São Tomé de Negrelos tem uma população aproximada de 3.760 habitantes, e se caracteriza por um povoamento disperso, especialmente ao longo da rede viária. Sua área é de 5,49 km² e está situada às margens do rio Vizela, limitando-se com várias outras freguesias, incluindo a Vila das Aves (JUNTA DE FREGUESIA DE SÃO TOMÉ DE NEGRELOS, s. d).

A Escola da Ponte situa-se a 2,2km do hotel em que me hospedei. O caminho até ela, moldado pela geografia montanhosa do país, envolvia um percurso de 68m de subida e 28m de descida[5], serpenteando entre morros e vales. As elevações do terreno se misturavam com a neblina e as nuvens baixas. Decidi percorrer esse caminho a pé, permitindo-me vivenciar um dia de maior contato com o ambiente da vila que abriga a escola.

Ao deixar o hotel, o termômetro marcava 18ºC. A chuva acompanhou meus passos, caindo suavemente. Entre as pedras cobertas de musgo das estreitas ruas de São Tomé de Negrelos, a água corria em enxurradas cristalinas, como pequenos riachos urbanos. Seguindo as coordenadas do *Google Maps*, acabei sendo direcionada para o lugar errado. Ao perceber a situação, abordei um morador local para me orientar. Com um sorriso, o senhor prontamente me indicou a direção correta, apontando para os portões da escola, que já estavam bem próximos. Com a sua ajuda, consegui chegar a tempo para a experiência que me aguardava.

Nas grades dos muros da instituição, deparei-me com três faixas de manifestação em defesa da Educação. Uma delas, inteiramente preta, com inscrições em branco, dizia: "Profissionais da Educação de LUTO e em LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA", como ilustrado na Figura 3, abaixo:

Figura 3 - Faixa de manifestação nas grades dos muros da Escola da Ponte



Fonte: Arquivo da autora (2024).

[5] Dados do Google Maps (2024).

Mais adiante, avistei a fachada da escola, com seu símbolo multicolorido, e a inscrição “Escola Básica da Ponte” (Figura 4). Ao me aproximar do portão, encontrei um casal de brasileiros que também aguardava o horário marcado para a visita. Eles já haviam dialogado com os funcionários que cuidavam da entrada, e foram informados de que só poderíamos entrar nas dependências da escola na hora agendada.

Figura 4 - Fachada da Escola da Ponte



Fonte: Arquivo da autora (2024).

O casal era composto por uma pesquisadora em nível de doutorado na área de psicologia, e um professor de química que atuava como coordenador em uma escola privada no Brasil. Enquanto esperávamos, trocamos informações sobre a instituição e sobre nossas intenções para a visita. Pouco depois, juntou-se a nós outro casal, desta vez de portugueses, interessados em conhecer a escola com a intenção de matricular a filha, que completaria três anos de idade em breve. Eles moravam em outra região, mas estavam dispostos a considerar uma mudança, caso obtivessem uma impressão positiva sobre a escola.

Assim, formou-se o nosso grupo de cinco visitantes. Na hora marcada, recebemos nossos crachás, que deveriam nos acompanhar ao longo de toda a visita. Fomos orientados pela segurança a entrar e seguir para o bloco E. A Escola da Ponte compartilha o prédio com a Escola São Tomé de Negrelos, que possui cinco blocos ao total, dos quais apenas um é cedido à Ponte. Essa configuração pode dar ao leitor a dimensão aproximada da Escola da Ponte, que atua em um espaço relativamente pequeno.

O clima estava frio e chuvoso, e por isso não havia crianças do lado de fora do prédio. O exterior da escola, com suas formas retangulares e tonalidade cinza uniforme, contrastava

fortemente com o interior multicolorido e vibrante. Ao chegarmos à entrada do bloco E, deixamos nossos guarda-chuvas em um cesto já cheio de outros guarda-chuvas de variadas cores e tamanhos.

Atravessamos a porta dupla e adentramos a biblioteca da Escola Básica da Ponte, que estava quente e acolhedora, enriquecida por uma paleta de muitas cores, com destaque ao piso vermelho. Diversos livros estavam suspensos pelo ar, em diferentes alturas, pendurados com fios transparentes, conferindo um toque lúdico ao ambiente. A biblioteca é pequena e dispõe de poucos livros pelas prateleiras. O espaço conta com televisão, aparelho de som, mesas circulares com cadeiras de variados tamanhos, além de um sofá e alguns *puffs*, e é onde os estudantes podem se divertir nos intervalos quando *está a chover*.

As crianças circulavam pela escola alegres e sorridentes. Dentre elas, se aproximaram os estudantes que guiariam nossa visita. Gabriel e Bruno, como chamaremos ficticiamente, eram membros do Grupo de Responsabilidade Correio e Visitas na Ponte.

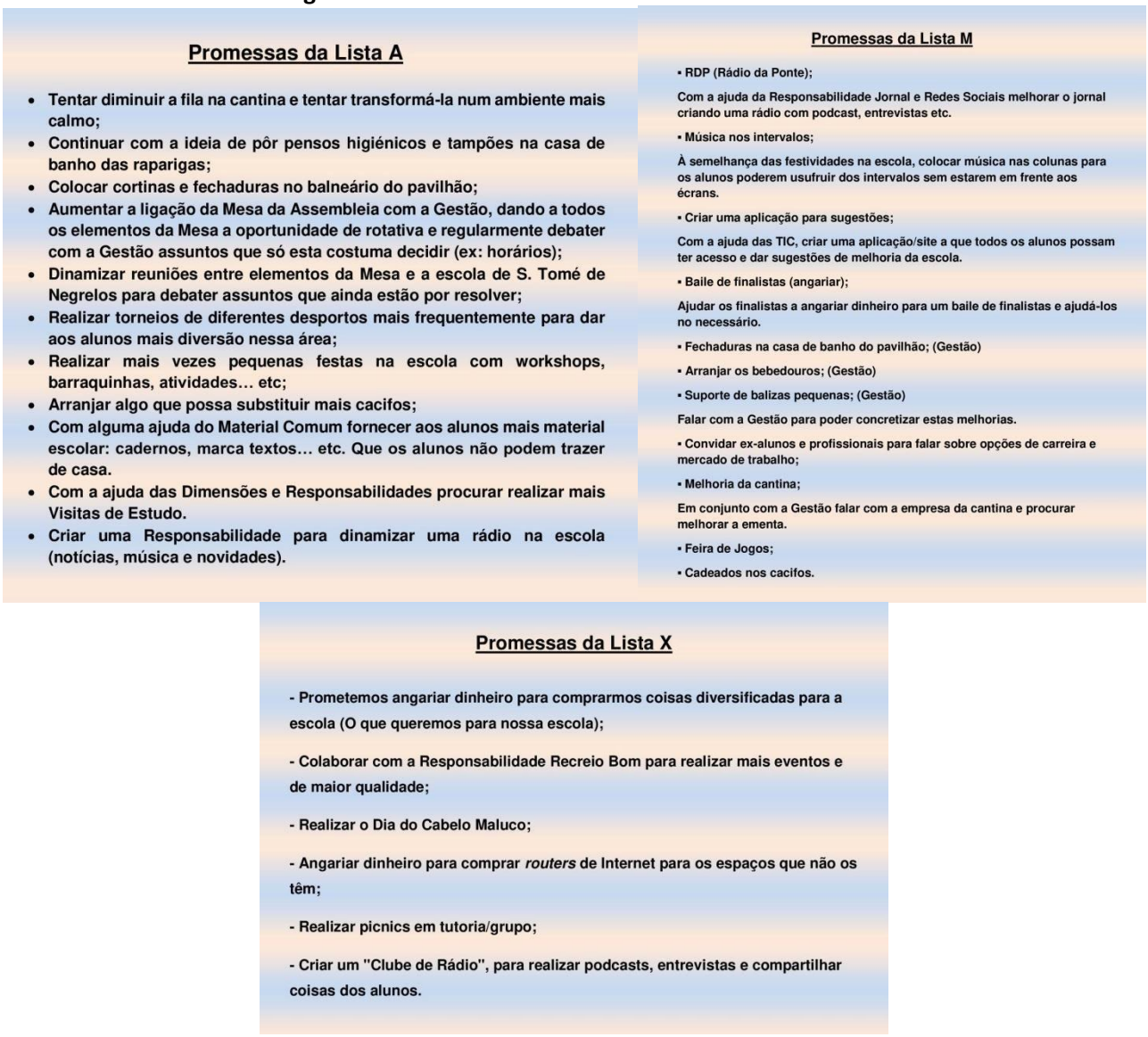
Gabriel, de 10 anos de idade, é brasileiro. Havia passado poucos anos no Brasil, antes da família se estabelecer em Portugal. Seu sotaque é de uma mistura interessante: tinha o "R" característico de algumas regiões do Brasil, e o "S" sibilante chiado de Portugal. Durante a visita, nos contou mais sobre si mesmo: gosta de estudar línguas e fala português e inglês, além de saber um pouco de alemão, devido à sua ascendência, e gostar de italiano.

Ele também faz parte da mesa da Assembleia, ocupando o cargo de suplente. Ao mencionar isso, explicou brevemente como funciona o sistema de eleições para a mesa da Assembleia: ocorre anualmente por meio de voto secreto, e os mandatos são distribuídos segundo o método de Hondt[6], que assegura proporcionalidade no resultado eleitoral. Para isso, os estudantes se organizam em listas, respeitando critérios estabelecidos pela Comissão Eleitoral, como a paridade de gêneros e a inclusão de representantes de diferentes anos (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, n. d.). Esse processo permite que as crianças vivenciem a democracia e a cidadania, e estimula habilidades de debate, organização política e construção coletiva.

A eleição para a Mesa da Assembleia é um espaço onde os estudantes têm a oportunidade de propor, debater e implementar mudanças no cotidiano escolar. A Figura 5, abaixo, apresenta as promessas de três listas eleitorais à Mesa da Assembleia.

[6] Sistema de cálculo para a distribuição proporcional de mandatos em eleições realizadas em sistemas de representação proporcional (Nogueira, 2020).

Figura 5 - Promessas das listas eleitorais à Mesa de Assembleia



Fonte: Página oficial da Escola da Ponte no *Facebook* (2024).

As promessas eleitorais destacadas evidenciam a capacidade dos estudantes de identificar problemas concretos no ambiente escolar e propor soluções criativas que beneficiem toda a comunidade. As propostas contemplam desde melhorias práticas na infraestrutura até iniciativas que promovem inclusão social, inovação tecnológica e convivência saudável. A prática democrática promovida pela Escola da Ponte por meio dessas eleições permite que os estudantes experimentem o papel ativo na tomada de decisões e na construção do espaço escolar, a partir de suas próprias demandas, interesses e capacidades.

Essa mesma valorização do protagonismo estudantil foi evidente durante a visita guiada à escola. Gabriel liderou-a, surpreendentemente, em seu primeiro dia como guia. Sua simpatia, comunicação fluida e sorriso constante nos deixaram impressionados, pois ele conduzia tudo com muita naturalidade. Gabriel utilizava a expressão “imaginemos” para

ilustrar suas explicações sobre as dinâmicas que ocorrem em cada um dos espaços que visitamos. Ele falava com segurança, e quando não sabia responder a alguma dúvida do grupo de visitantes, dizia: “não tenho certeza”, e recorria ao colega.

Bruno, de 14 anos, com mais experiência no Grupo de Responsabilidade Correio e Visitas na Ponte, manteve-se mais reservado durante a conversa, apenas complementando as informações dadas por Gabriel, quando necessário.

Nosso primeiro destino foi um dos murais da escola, estrategicamente localizado em um ponto de acesso a vários espaços, onde o movimento de pessoas era constante. Durante a explicação dos nossos guias, observamos que todas as pessoas, independentemente de idade ou função dentro da escola, pediam licença para passar entre nós. Se necessário, aguardavam pacientemente até que o guia pausasse sua fala e lhes desse o sinal para seguir adiante.

No mural, estavam expostas várias informações importantes, incluindo as listas das chapas eleitorais, além dos modelos do plano da quinzena e do plano do dia. Gabriel nos explicou que esses planos são elaborados por cada estudante em conjunto com seu professor tutor, servindo como um guia para direcionar suas ações de aprendizagem. Os planos contam com campos específicos a serem preenchidos pelas crianças, que assumem o papel central. Há também o espaço para o acompanhamento dos educadores e dos encarregados de educação. O mural expunha, ainda, a lista de direitos e deveres dos visitantes, que foram lidos em voz alta para o conhecimento de todos no grupo, antes de seguirmos adiante. São eles:

> **Direitos:** Todos os visitantes têm o direito de serem bem recebidos na escola; Todos os visitantes têm o direito de serem guiados/orientados por um aluno da escola, durante a sua visita; Todos os visitantes têm o direito de observar tudo o que se encontra nos murais; Todos os visitantes têm o direito de assistir às reuniões de Assembleia, sempre que possível; Mediante a disponibilidade dos orientadores educativos, no final poderão ser dados alguns esclarecimentos aos visitantes.
>
> **Deveres:** Todos os visitantes têm o dever de se fazer acompanhar pelo Cartão de Identificação; Todos os visitantes têm o dever de desligar o som do telemóvel, quando entrarem na escola; Todos os visitantes têm o dever de não fazer qualquer tipo de registo de imagem na escola; Todos os visitantes devem respeitar as orientações dadas pelo/s aluno/s que os guiam, durante a sua visita; Todos os visitantes têm o dever de observar apenas o material que se encontra nos murais; Todos os visitantes têm o dever de fazer o máximo silêncio na escola; Todos os visitantes têm o dever de acompanhar o seu grupo de visita, não permanecendo no mesmo espaço mais do que um grupo; Todos os visitantes têm o dever de preservar as dinâmicas de trabalho, não interrompendo alunos ou orientadores educativos (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, s. d.).

A partir do estabelecimento desses direitos e deveres para os visitantes, que refletem a preocupação em equilibrar a abertura à observação externa com a proteção do ambiente pedagógico, a Escola da Ponte garante um espaço acolhedor, respeitoso e organizado para a

comunidade escolar e para todos os sonhadores ao redor do mundo, que a visitam em busca de inspiração e aprendizagens sobre esse projeto transformador.

Mais adiante, encontramos outro mural que listava os armários de cada estudante e a relação de membros de cada grupo de responsabilidade. Eles nos explicaram detalhadamente as funções de cada um dos grupos, exemplificando e enfatizando a importância de suas atribuições na dinâmica da escola.

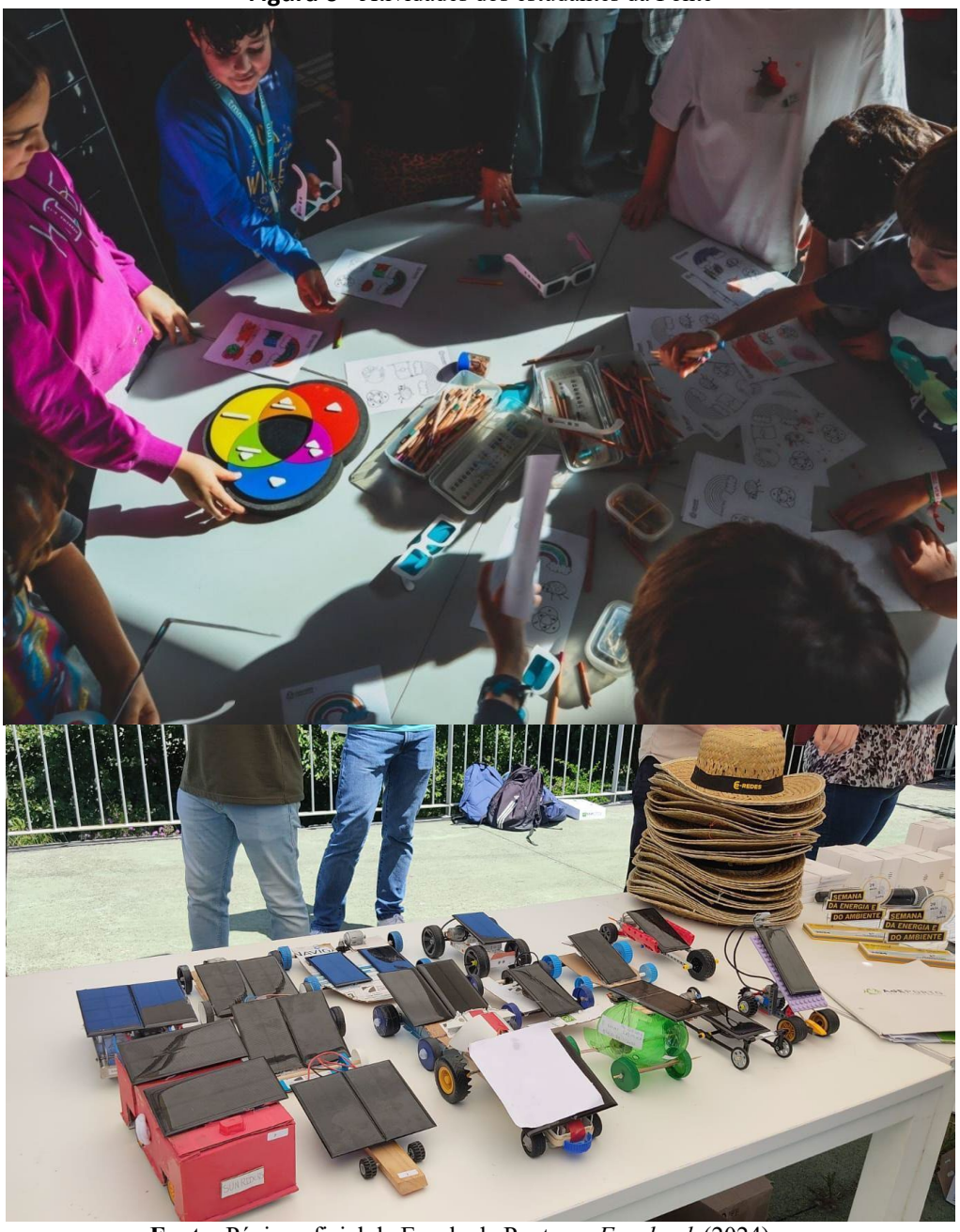
Os grupos de responsabilidade são elementos essenciais na organização e funcionamento da Ponte, e promovem a participação ativa das crianças e jovens na gestão escolar, bem como o desenvolvimento de valores como a autonomia, a responsabilidade e cidadania. Formados por diferentes atores da comunidade escolar, com foco nos estudantes, esses grupos assumem tarefas que contribuem com o cotidiano da instituição, como a resolução de problemas e a execução de ações relacionadas a questões sociais e ambientais. As reuniões dos grupos, de frequência semanal, são momentos dedicados ao planejamento e avaliação das atividades, cujos resultados são acompanhados por instâncias como a Assembleia de Escola e o Conselho de Gestão.

A avaliação externa de 2013 destacou o impacto positivo desses grupos, evidenciando como fortalecem a autonomia solidária das crianças e jovens e consolidam os valores do projeto educativo “Fazer a Ponte”.

Informaram-nos que a escola mantém uma presença ativa em sua página oficial do *Facebook*[7], e também publica, em seu *site* oficial, o “Jornal Dia a Dia”[8], onde compartilham notícias e informações sobre o cotidiano da Ponte, escritas e organizadas pelos membros do Grupo de Responsabilidade Jornal e Redes Sociais. Nas imagens abaixo, é possível observar exemplos dessas publicações:

[7] Endereço: https://www.facebook.com/escolabasicadaponte
[8] Endereço: https://true.publico.pt/escola-da-ponte

Figura 6 - Atividades dos estudantes da Ponte



Fonte: Página oficial da Escola da Ponte no *Facebook* (2024).

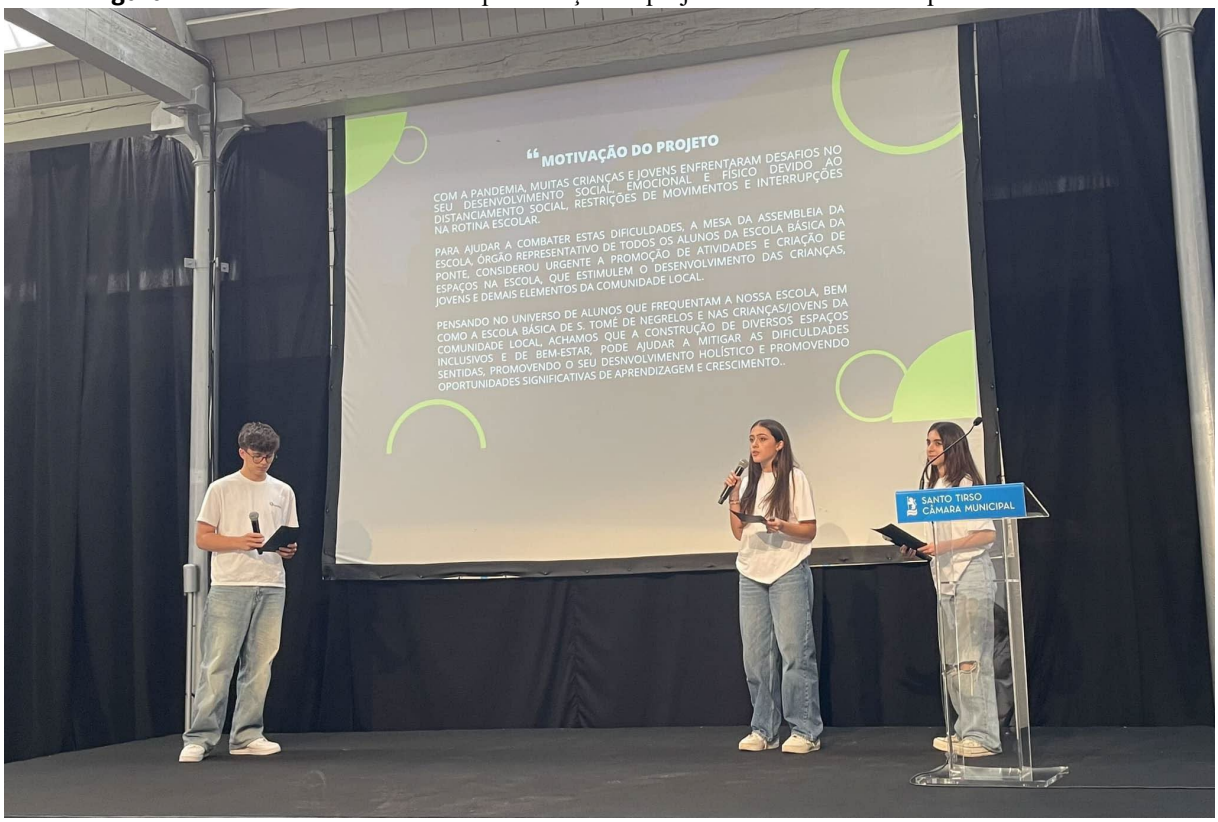
A Figura 6 ilustra algumas das atividades realizadas pelos estudantes da Ponte. Na primeira imagem, observa-se um grupo de crianças engajadas em uma atividade relacionada ao projeto "ColorADD", um código gráfico monocromático desenvolvido para auxiliar pessoas daltônicas na identificação de cores. Essa iniciativa, promovida pela Câmara Municipal de Santo Tirso, demonstra o compromisso da comunidade com a inclusão e a

acessibilidade, além de integrar os estudantes em projetos que conectam suas aprendizagens às necessidades reais da sociedade (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2025).

Na segunda imagem, vemos o trabalho das crianças para a participação na corrida municipal “À Velocidade do Sol”, organizada em parceria com a Câmara Municipal de Santo Tirso e a Agência de Energia do Porto (AdEPORTO). Essa iniciativa desafia os jovens a projetarem e construírem carrinhos movidos à energia solar, utilizando diversos materiais, entre eles, reciclados e reutilizáveis, além do kit fornecido pela organização, que inclui painéis solares e motores. O evento promove a mobilidade sustentável e o desenvolvimento de competências transdisciplinares, como criatividade, trabalho em equipe e resolução de problemas (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2025). Segundo informações da AdEPORTO, o projeto busca “aumentar o interesse e conhecimento sobre tecnologias utilizadas na conversão das fontes de energia renováveis, através de uma atividade experimental” (AdEPORTO, 2025, n. p.).

Já a Figura 7 retrata o momento em que membros da Mesa da Assembleia da Escola da Ponte participaram da apresentação pública do projeto “Espaços Inclusivos e de Bem-Estar para a Comunidade”, no âmbito do Orçamento Participativo Jovem, promovido pela Câmara Municipal de Santo Tirso (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2025).

Figura 7 - Estudantes da Ponte em apresentação de projeto na Câmara Municipal de Santo Tirso.



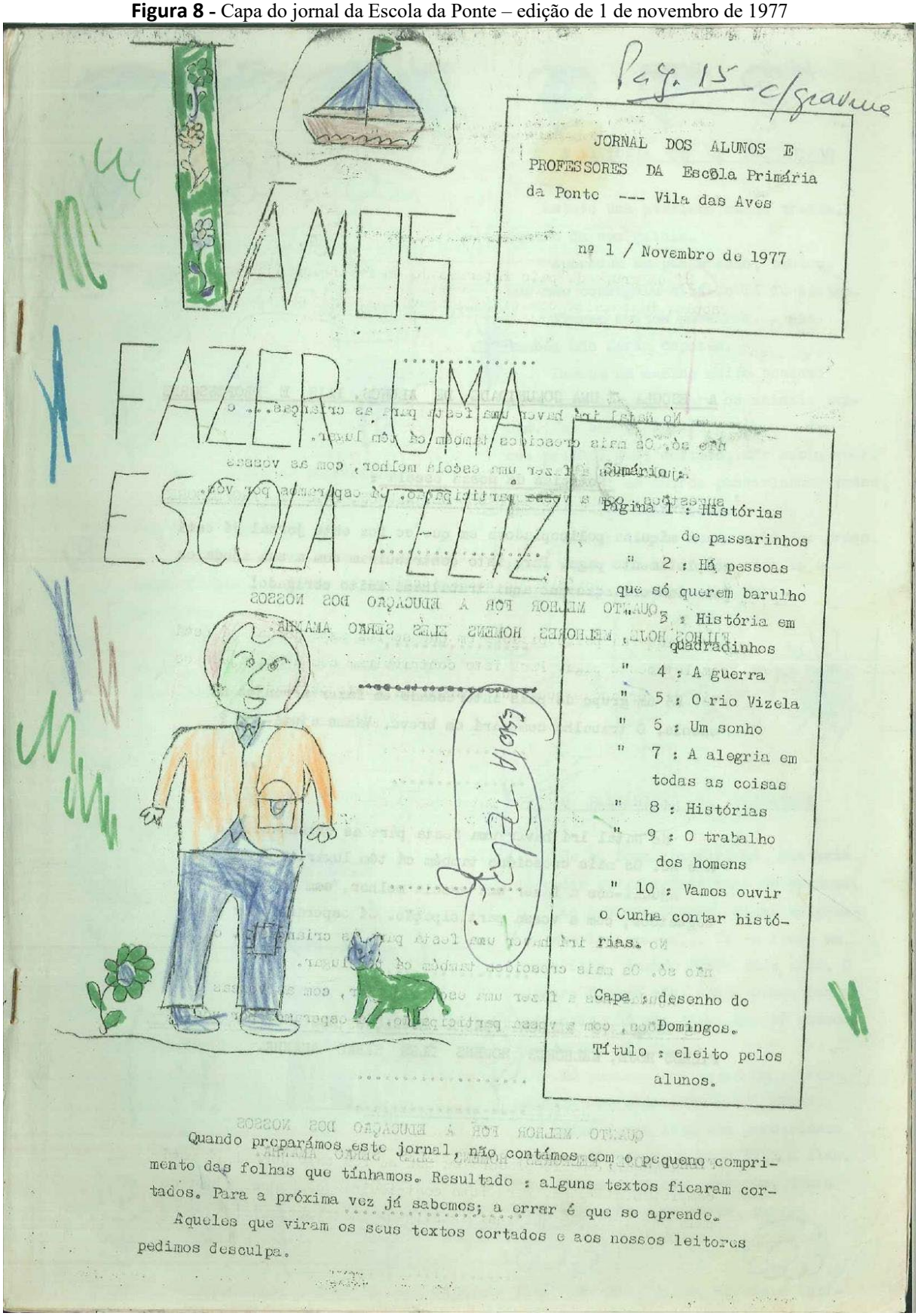
Fonte: Página oficial da Escola da Ponte no *Facebook* (2024).

O projeto, idealizado pelos próprios estudantes, demonstra a preocupação com questões essenciais como inclusão, bem-estar e de desenvolvimento social. Durante a apresentação, os estudantes destacaram os desafios enfrentados por crianças e jovens no período pós-pandemia, como dificuldades emocionais, sociais e físicas decorrentes do isolamento e das interrupções na rotina escolar. A proposta busca criar espaços que estimulem o desenvolvimento holístico das crianças e jovens e promovam oportunidades de convivência e aprendizagem para toda a comunidade (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2025).

A frase "A Ponte somos todos nós e Juntos Somos Mais Fortes" (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2025, n. p.), destacada na publicação oficial, reflete o espírito comunitário que permeia as práticas pedagógicas da instituição. Além disso, a validação do projeto pela Câmara Municipal de Santo Tirso evidencia a relevância das ideias apresentadas pelos estudantes, bem como o reconhecimento do potencial transformador das vozes jovens na construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Navegando no *site* oficial da Escola da Ponte, encontramos o arquivo do jornal que, em seu início, ainda não se chamava “Dia-a-Dia”. A capa apresentada na Figura 8, abaixo, corresponde ao jornal mais antigo encontrado nesse arquivo, datado de novembro de 1977. Produzido por estudantes e professores da então Escola Primária da Ponte, o jornal intitulado “Vamos Fazer uma Escola Feliz” oferece um registro histórico de alguns dos primeiros passos dessa instituição.

Figura 8 - Capa do jornal da Escola da Ponte – edição de 1 de novembro de 1977



Fonte: Arquivo do Jornal "Dia a Dia", no *site* oficial da Escola da Ponte (1977).

Ao observar essa capa, é possível identificar valores que definem a Escola da Ponte. A colaboração entre estudantes e professores na produção do jornal, além do foco em temas como natureza e convivência aponta para uma preocupação em formar cidadãos conscientes e engajados socialmente. Mais do que um registro, o jornal nos convida a refletir como a escola pode ser um espaço de felicidade e aprendizagem compartilhada.

Prosseguindo com o relato da visita, após o mural dos grupos de responsabilidade, adentramos alguns dos espaços de trabalho da escola. Os ambientes são todos repletos de cores, com grandes janelas de vidro que permitem apreciar as árvores no exterior. Pude observar as prateleiras com diversos materiais pedagógicos e diferentes fontes de informação ao alcance das crianças e jovens. Todos continuaram em suas atividades normalmente, não se deixando distrair pela presença do grupo de visitantes. Em todos os espaços que visitamos, os estudantes estavam organizados em grupos, trabalhando coletivamente. Embora estivessem em constante interação, os ambientes eram relativamente silenciosos, pois todos falavam em voz baixa ou levantavam a mão para pedir a palavra, em respeito ao trabalho dos colegas.

No ambiente destinado à fase pré-escolar, havia 4 orientadores educativos acompanhando as atividades de cerca de 15 crianças, carinhosamente chamadas de “miúdos”. Também naquele espaço, os educadores levantam a mão para pedir a palavra, apesar de demandar um pouco mais de tempo para conquistar a atenção de todos. Isso demonstra que, na Ponte, os princípios de respeito, horizontalidade e escuta ativa permeiam todas as interações, desde o início da escolarização.

Ainda nesse espaço, quando sua afilhada correu para abraçá-lo, Gabriel a apresentou e explicou sobre o projeto de apadrinhamento, uma iniciativa proposta em Assembleia pelos próprios estudantes, onde os mais velhos apadrinham os mais novos, oferecendo suporte nas mais diversas atividades.

Continuando a visita, subimos até a sala artística, onde estudantes do Núcleo de Aprofundamento estavam organizados em grupos, utilizando computadores para desenvolver suas atividades. Ao lado, nosso guia nos indicou uma sala especial, onde, naquele momento, era dedicada aos estudantes portadores de deficiências. Pelo aroma característico que emanava do espaço, o ambiente estava sendo utilizado para atividades de culinária. Embora não tenhamos adentrado, foi possível perceber como a escola integra diferentes necessidades e práticas em seu ambiente educativo.

Gabriel avistou uma educadora no corredor. Ao se verem, ambos abriram os braços, junto de um largo sorriso, e caminharam em direção um ao outro. Envolveram-se em um abraço que evidenciou a proximidade e afetividade entre eles. Em seguida, a professora se

dirigiu a nós, falando sobre o quanto nosso guia era querido na escola, além de parabenizá-lo por estar guiando a visita. Foi então que ele revelou, para nossa surpresa, que era a primeira vez que desempenhava esse papel.

Esse encontro ilustra alguns dos princípios defendidos pelos fundadores do "Fazer a Ponte": "Três fatores são fundamentais: a experiência, as interações sociais e a afetividade/emoção" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 96). Paulo Freire reforça essa concepção ao valorizar a afetividade como elemento central no processo educativo. A afetividade, segundo Freire (1999), é uma força que humaniza o ato de educar, criando um vínculo entre os sujeitos do processo e possibilitando uma educação que seja, de fato, emancipatória.

Para Freire (1999), a autonomia do indivíduo e a sua capacidade de transformar a sociedade estão profundamente ligadas à afetividade, ao diálogo e à conscientização, todos elementos que se originam do sentir, pensar e agir de forma engajada com o outro. Esse processo ocorre em um ambiente onde há cuidado, proteção e solidariedade entre educadores e estudantes.

Visitamos mais dois espaços onde os estudantes mantinham, essencialmente, a mesma dinâmica: em pequenos grupos, eles colaboravam ativamente, discutindo ideias, compartilhando opiniões e planejando suas atividades de maneira autônoma. Observamos ambientes de intenso diálogo, onde cada indivíduo parecia engajado em contribuir com seu grupo.

Por fim, passamos por uma pequena área onde são expostos produtos como camisetas, lápis e moletons com a estampa do logotipo da Escola da Ponte. Ao término do percurso, os guias nos conduziram de volta à biblioteca, nosso ponto de entrada, e nos forneceram um formulário para preenchermos com nossos dados e intenções em relação à visita. Enquanto preenchíamos, continuamos fazendo perguntas, que Gabriel respondia com entusiasmo. Questionei-o sobre a possibilidade de realizar mais visitas, diálogos com educadores ou estágios. Por não saber ao certo, sugeriu que eu procurasse mais informações com os orientadores. Contudo, infelizmente, nenhum membro do quadro profissional da escola fez-se presente naquele momento para fornecer uma resposta mais detalhada.

Após entregarmos os formulários, Bruno verificou o relógio e comentou que, naquele horário, já deveriam estar em outras atividades. Com isso, nos despedimos dos guias e permanecemos lá, compartilhando suas impressões sobre a experiência. O casal português ficou especialmente impressionado com o ambiente sereno da escola. Como destacado em Pacheco e Pacheco (2015, p. 40), "a criança tem a chance de construir atividades diversas. Por

isso, talvez não fique presa ao constante questionamento da ordem vigente. Pode inventar e pensar outras ordens e outros questionamentos".

Nesse contexto, o casal expressou o desejo de matricular a filha na escola, relatando sua frustração com o modelo tradicional, baseados nas próprias experiências como estudantes. Mencionaram, também, amigos cujos filhos estudaram na Ponte: a filha mais velha permaneceu até o 9º ano e, posteriormente, já que a instituição não oferece o Ensino Médio, adaptou-se com sucesso à escola tradicional. No entanto, o filho mais novo não passou do 5º ano na instituição, pois não se adaptou à autonomia oferecida pela Ponte. Segundo o casal, a própria escola entrou em contato com os pais, sugerindo a transferência do filho, afirmando que, ali, ele não estava progredindo adequadamente.

Essa informação contrasta com o que é frequentemente destacado nas leituras sobre a Escola da Ponte: a instituição não considera a rejeição como uma alternativa. De acordo com Pacheco e Pacheco (2015), a escola se dedica a acolher as crianças, principalmente aquelas que foram rejeitadas por outras instituições, pois entende que podem enfrentar desafios emocionais, sociais e/ou dificuldades de aprendizagem, e busca integrá-los à comunidade escolar e ajudá-los a recuperar sua motivação para aprender. Segundo os fundadores, embora reconheçam que, em alguns casos, a escola não possui os recursos suficientes para amenizar essas dificuldades, a Ponte não desiste da criança e busca oferecer o máximo de apoio possível (Pacheco e Pacheco, 2015).

Embora a Ponte seja reconhecida por seu compromisso com estudantes marginalizados, o caso relatado pelo casal português expõe uma contradição. Se a escola pressupõe que todos os estudantes são capazes de autorregular sua aprendizagem, a realidade mostra que alguns podem necessitar de estruturas mais definidas, seja por questões cognitivas, emocionais ou sociais.

A contradição exposta não invalida os avanços da Ponte, mas revela que nenhum modelo educativo é infalível. A escola, como projeto utópico, deve encarar suas falhas como desafios para aprimorar sua prática. Como lembra José Pacheco: "É um processo complexo, demorado e sujeito a regressões. Nem sempre conseguimos. Também a Ponte registrou alguns insucessos, nos seus 30 anos de existência. Temos os nossos limites. É deveras difícil conseguir motivar jovens que já não acreditam nos adultos…" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 33).

O verdadeiro sucesso não está na ausência de erros, mas na capacidade de transformá-los em diálogos que fortaleçam a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva.

A visita foi breve, com duração de uma hora. Entretanto, o impacto foi imensurável, pois pude vivenciar a “escola dos sonhos” que as leituras e estudos me levaram a imaginar. A cada detalhe observado, o contexto da Ponte me proporcionava uma reflexão sobre os desafios e possibilidades que a educação pode oferecer, quando pensada de maneira verdadeiramente centrada no estudante. Às 12h24, já no comboio de volta para o Porto, descrevi toda a experiência em meu caderno de campo.

Posteriormente, enviei uma última mensagem ao Grupo de Responsabilidade Correio e Visitas na Ponte, expressando minha gratidão pela experiência e reiterando o interesse em dialogar com educadores da escola. Ressaltei a importância desse contato para o aprofundamento de minha pesquisa e me dispus a ajustar o horário e o formato das entrevistas conforme a disponibilidade dos educadores. Porém, novamente, não houve retorno. Da mesma maneira,

> Voltei ainda mais convicta de que é possível ser diferente, de que uma escola pública estatal pode ter um DNA, uma identidade, romper com os processos massificados, sustentar-se pela qualidade dos resultados do seu trabalho, pela corresponsabilização da comunidade em torno de um projeto coletivo (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 26).

INDÍGENAS BRASILEIROS

> Não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação.
>
> **Bartomeu Melià (1999, p. 11).**

O que os textos nos dizem

Os povos indígenas presentes no Brasil são grupos extremamente diversificados, com culturas "que resultam da história de relações que se dão entre os próprios homens e entre estes e o meio ambiente" (ISA, 2024, n. p.). Atualmente, estima-se que existam cerca de 280 povos indígenas no Brasil, cada um com sua própria história, organização social e modo de vida (ISA, 2024).

> Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente, encontramos no território brasileiro 278 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes. Os povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destas, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 798 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional (ISA, 2024, n. p.).

A invasão do Brasil pelos europeus, no século XVI, impactou profundamente os povos indígenas, seus modos de viver e educar. O fato de muitos grupos (r)existirem até os dias atuais, mantendo vivas suas culturas apesar dos séculos de diversos tipos de violência, exploração e preconceito, que ameaçam seus modos de vida, seus territórios e seus direitos, se deve, entre outros fatores, à potência de suas práticas pedagógicas. Segundo Melià:

> Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (Melià, 1999, p. 12).

A educação indígena é um processo que se inicia muito antes do nascimento, ainda no ventre materno, onde já se estabelecem os primeiros cuidados para vida desse novo ser humano. As aprendizagens se dão num contexto amplo – o mundo –, onde toda a comunidade desempenha papéis fundamentais na formação da criança. As relações familiares, comunitárias e culturais são os pilares para a construção do conhecimento, que é partilhado de forma contínua e intrínseca ao cotidiano. A sabedoria dos anciãos, os rituais e demais práticas culturais são algumas das maneiras pelas quais os saberes são construídos (Terena, 2024). De acordo com Naine Terena:

> Quando me perguntam o que é a educação indígena, minha primeira opção de resposta é dizer que é a educação dos sentidos. Aquela recebida desde a infância nas comunidades ou nos núcleos familiares extensivos (que são formados pelos pais, avós, tios, primos). [...] Educar os sentidos, nesse tipo de formação para a vida que é a educação indígena, é permitir que entendamos quem somos e qual nosso lugar na sociedade, pois, em termos gerais, esse processo educativo é igualitário e comunitário, gerando uma integração gradual, participativa e contínua dos indivíduos em sua comunidade. Dessa forma, os indivíduos crescem e tornam-se agentes socializadores, pois toda a ação tem uma eficácia socializadora, já que a educação ocorre durante toda a vida de uma pessoa indígena, através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração, mantendo, assim, a cultura viva (Terena, 2024, n. p.).

A educação nessas comunidades, que se organizam pela interdependência, não se limita à transmissão de conteúdos, mas é um ato comunitário, onde aprender e ensinar são gestos coletivos de sustentação da vida. Nesses contextos, a pedagogia tradicionalmente não separa o indivíduo do grupo: crianças são educadas por e para a comunidade, em processos que integram saberes práticos, ética relacional, espiritualidade e conexão com o território. A aprendizagem ocorre em rede, sem hierarquias rígidas entre “professor” e “aluno”. Anciãos, pais, crianças e a própria natureza participam como educadores, e avalia-se não somente o desempenho individual, mas a contribuição para o bem comum.

Assim, o ambiente escolar é apenas um dos muitos espaços de educação indígena. As escolas indígenas, nesse contexto, deveriam funcionar como extensões das práticas culturais específicas de cada povo, promovendo o diálogo intercultural entre os saberes tradicionais e os da academia. Contudo, a chegada da escola imposta pelos colonizadores representa, até hoje, em determinado nível, uma ruptura, muitas vezes prendendo as crianças em um sistema educacional distante de sua realidade, afastando-as de suas comunidades e dos valores que, tradicionalmente, lhes são transmitidos.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas são exemplos de instrumentos legais que amparam a luta contínua dos povos indígenas por uma educação que respeite suas especificidades. No entanto, a efetiva implementação dessas leis ainda enfrenta muitos desafios devido, entre outros fatores, à falta de recursos adequados, a resistência das autoridades educacionais e a persistente negação de espaço para os saberes e práticas tradicionais desses povos no contexto escolar.

Neste trabalho, voltamos nosso olhar para as práticas educacionais próprias das culturas de alguns povos indígenas do estado de Mato Grosso, onde, atualmente, estima-se a presença de 45 povos diferentes. Nesta fase da pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico

de dissertações produzidas pelos acadêmicos do mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/UNEMAT). Os trabalhos selecionados contam com as perspectivas de professores/pesquisadores dos povos Paiter, Balatiponé, Apyãwa, Terena e Paresi.

A intenção principal dessa fase da pesquisa foi identificar, nas produções acadêmicas dos professores/pesquisadores indígenas de diferentes povos, aspectos que caracterizam suas concepções de aprendizagem e aprendiz. Além disso, buscamos aprofundar a compreensão sobre o contexto pedagógico de alguns dos povos indígenas que foram representados no PPGECII. A seguir, apresentamos as informações geradas no estudo das dissertações.

O texto "A função sociopolítica e cultural da docência indígena Paiter Suruí, segundo a comunidade da aldeia Apoena Meireles", de Romero Mopidapenen Paiter Suruí (2022), apresenta um estudo sobre como o papel do professor indígena na mediação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos não indígenas. O trabalho destaca que a docência indígena vai além da sala de aula, sendo uma prática sociopolítica e cultural que contribui para a preservação da identidade do povo Paiter Suruí e para a luta por seus direitos. Segundo o autor, "o docente indígena é um sujeito que tem uma ampla função para desenvolver em prol do seu povo indígena, pois além de lidar com o ensino-aprendizagem do mundo ocidental, realiza a intermediação de repasses e ensino de conhecimentos tradicionais" (SURUÍ, 2022, p. 13). O trabalho argumenta, ainda, pela necessidade de uma educação escolar indígena verdadeiramente específica e diferenciada, que respeite a autonomia e a cultura dos povos originários (Suruí, 2022).

O autor compartilha a história do povo a partir das narrações do líder Itabira Suruí. O povo Paiter Suruí, autodenominado Paiter ou Paiterey, foi oficialmente reconhecido pela FUNAI após o contato com não indígenas, em 1969. Originalmente, a população era de cerca de 5.000 pessoas, mas foi drasticamente reduzida para aproximadamente 300, devido a doenças como sarampo e gripe, além de conflitos com outros povos, seringueiros e trabalhadores da linha telegráfica (Suruí, 2022).

A luta pela demarcação da Terra Indígena Sete de Setembro, que se estende pelos estados de Mato Grosso e Rondônia, foi intensificada por Itabira Suruí, culminando na conquista da terra em 1983. Com o contato e a necessidade de integrar-se à sociedade não-indígena, os Paiter passaram a atuar em áreas como saúde e educação, o que gerou mudanças em seus costumes e modo de vida. No entanto, a língua Paiter continua sendo amplamente falada, o que demonstra a resistência cultural do povo (Suruí, 2022).

Em sua dissertação, Romero indica uma concepção de aprendizagem e aprendiz que se entrelaça com a cultura, a tradição e a realidade sociopolítica do povo Paiter. A aprendizagem é vista como um processo que se inicia na infância e se estende por toda a vida, ocorrendo em diversos espaços, dentro e fora da escola. Momentos como a roça coletiva, a construção das casas tradicionais, a caça, a coleta e a contação de histórias são ricos em aprendizagens, onde são compartilhados e, especialmente, vivenciados os saberes, costumes e valores da cultura Paiter (Suruí, 2022).

O aprendiz, por sua vez, é um sujeito ativo nesse processo, no qual aprende por meio da observação, participação e interação com os membros mais experientes da comunidade. Desde cedo, as crianças são inseridas nas atividades cotidianas do grupo, imersas nos saberes e práticas de seu povo (Suruí, 2022).

Essas concepções destacam-se pela valorização de aspectos fundamentais que permeiam os modos de viver e educar do povo Paiter. A oralidade, com o compartilhamento de informações por meio da fala e do momento de contação de histórias, ocupa um papel central no processo educativo das crianças. As aprendizagens se dão de maneira contextualizada, intimamente ligada à realidade da comunidade, aos seus desafios diários e às suas necessidades específicas. Nesse contexto, aprender fazendo é essencial: as crianças aprendem quando inseridas nas atividades comunitárias. A comunidade, como um todo, é vista como um ambiente de aprendizagem coletiva, onde todos os membros e os diferentes espaços contribuem para a educação das crianças e jovens. Além disso, a educação Paiter prepara os jovens para a autonomia, com foco na manutenção da vida em comunidade e na defesa de seus direitos (Suruí, 2022).

A escola, inserida nesse contexto, deve assumir uma posição estratégica na valorização da cultura Paiter e na articulação dos conhecimentos tradicionais com os não-indígenas. Romero defende que a instituição escolar deve ser um espaço de afirmação da identidade, de diálogo intercultural e de pertencimento, respeitando os processos próprios de aprendizagem e participação da comunidade na construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva (Suruí, 2022).

Para a produção de sua pesquisa, Romero realizou entrevistas com membros de sua comunidade, e compartilha a reflexão:

> [...] argumentaram acerca de determinado assunto, como a importância de a escola formar os alunos para atuar em fazer, discutir e realizar os projetos da comunidade; de formar os alunos para exercerem algumas funções ou profissões, junto e para a comunidade. [...] Destaco aqui o dizer dos entrevistados: *"junto e para a comunidade"*. Isso reforça o caráter social e político da função da escola e do trabalho do professor pois deve preparar os estudantes para atuação em seu meio. Ou

> seja, não é qualquer formação, tem que estar de acordo com o modo de vida da comunidade. A docência tem um papel político, pois os ensinamentos têm que ser de acordo com os interesses e realidade da comunidade (Suruí, 2022, p. 48, grifo do autor).

Assim, ao trabalhar "princípios básicos sociais" e preparar os aprendizes para "fazer, discutir e realizar os projetos da comunidade", os educadores contribuem para o desenvolvimento de indivíduos engajados e capazes de liderar o futuro de seu povo. Segundo as análises produzidas a partir das entrevistas feitas por Romero, é esperado que os professores vão além da sala de aula, atuando como líderes comunitários e buscando melhorias para a aldeia em diferentes áreas, como saúde, política e desenvolvimento social. Além disso, a comunidade defende que o professor indígena exerça a função de elaboração de materiais didáticos específicos, que valorizem a língua materna, a organização social, as manifestações culturais, as histórias e crenças do povo (Suruí, 2022).

A introdução da escola na aldeia Apoena Meirelles trouxe novos desafios e possibilidades para o povo Paiter Suruí. Embora seja vista como um espaço de conquista, especialmente por proporcionar acesso à escrita e aos conhecimentos técnicos necessários para lidar com as demandas do Estado brasileiro, a escola também enfrenta críticas por sua tendência a enfraquecer os processos educativos tradicionais. Segundo Suruí (2022, p. 12-13), "o envolvimento contínuo e forte dos indígenas com o ensino ocidental, certamente fragiliza sua prática sociocultural". Nesse sentido, a escola é compreendida como um espaço complementar à educação tradicional. Ela deve respeitar os tempos e os rituais próprios da comunidade, além de incorporar conteúdos que valorizem os saberes locais.

Segundo Romero, o professor indígena é responsável por construir pontes entre dois mundos distintos, promovendo diálogos interculturais que fortaleçam tanto a autonomia quanto a integração social do seu povo (Suruí, 2022). Assim, o professor indígena atua como mediador cultural, garantindo que os conteúdos trabalhados na escola dialoguem com as práticas e valores da comunidade. Além disso, sua atuação transcende o espaço escolar: ele é um líder comunitário que participa ativamente das lutas políticas por direitos territoriais e culturais (Suruí, 2022).

No entanto, há desafios significativos nesse processo. A pesquisa aponta que muitos pais ainda têm dificuldade em compreender o papel da escola indígena como espaço específico e diferenciado. Alguns acreditam que ela deve seguir os moldes das escolas não indígenas, enquanto outros defendem uma maior valorização das práticas culturais no currículo escolar. Isso evidencia a necessidade de diálogo constante entre a comunidade e os gestores escolares para construir uma educação verdadeiramente intercultural (Suruí, 2022).

O trabalho “A roça tradicional do Povo Balatiponé-Umutina e a Etnomatemática”, de Jairton Kupodonepá (2023), investiga a roça tradicional Balatiponé como elemento pedagógico na escola da comunidade. A pesquisa demonstra a importância da preservação de saberes ancestrais e a sua integração no currículo escolar para o fortalecimento da identidade cultural do povo.

O povo Balatiponé, denominado pelos não-indígenas como “Umutina”, habita a Terra Indígena Umutina, no estado de Mato Grosso, com 28.120 hectares de extensão. Com os projetos de “civilização”, esse povo chegou a ter apenas 23 sobreviventes, em 1928. Atualmente, a comunidade é intercultural, composta por membros de diversos povos, como Bororo, Bakairi, Kayabi, entre outros, como um resultado de políticas de transferência forçada de grupos indígenas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a partir de 1934. Apesar da perda da língua tradicional como primeira língua, o povo Balatiponé mantém outros aspectos de sua identidade por meio de elementos culturais como pinturas corporais, artesanato, culinária e danças tradicionais (Kupodonepá, 2023).

Ao longo do texto, podemos identificar alguns aspectos que caracterizam as concepções de aprendizagem e aprendiz do povo Balatiponé, de acordo com Jairton. Entre os membros dessa comunidade, destacam-se a valorização dos saberes tradicionais, da oralidade, da memória, da convivência comunitária e da interação com o ambiente. Por meio da observação participante, interação com os mais velhos, e da participação ativa em práticas cotidianas como roça, caça e pesca, as crianças entram em contato com os saberes tradicionais. A cultura e os saberes próprios são centrais para a identidade do povo, exigindo que a educação mantenha conexão com a comunidade, e com elementos como os ciclos naturais, fases da lua e formas culturais de contar, medir e interpretar o mundo ao redor (Kupodonepá, 2023).

Um exemplo prático ocorre durante o plantio do arroz. As crianças acompanham os mais velhos nas roças para aprender técnicas como cortar os cachos com cuidado para evitar desperdício ou danos às plantas (Figura 9). Essa atividade ensina paciência, responsabilidade e respeito pela natureza. Além disso, as narrativas orais desempenham um papel essencial na formação das crianças. Histórias contadas pelos anciãos falam da origem dos alimentos e a relação espiritual com o território (Kupodonepá, 2023).

Figura 9 - Ancião do povo Balatiponé e suas netas cortando arroz



Fonte: Jairton Kupodonepá (2021. In: KUPODONEPÁ, 2023).

A roça tradicional foi incorporada ao currículo da Escola Estadual Indígena Jula Paré como uma prática pedagógica interdisciplinar. Durante essas atividades escolares, os estudantes aprendem conceitos matemáticos. Utilizam medidas tradicionais, como o cabo do machado ou o comprimento da vara, para calcular áreas de plantio ou determinar espaçamentos entre as covas das plantas. Outro exemplo é a construção do calendário agrícola pelos estudantes em parceria com os anciãos. Esse calendário combina conhecimentos tradicionais sobre marcadores de tempo naturais, como o aparecimento de vagalumes ou formigas, com informações meteorológicas para planejar as etapas da roça (Kupodonepá, 2023).

Durante as atividades na roça escolar, os estudantes participaram ativamente desde a escolha do local até a colheita dos alimentos. No início, houve resistência por parte dos pais e dos estudantes em manusear ferramentas agrícolas ou sujar as mãos; no entanto, essa postura mudou quando perceberam os resultados concretos de seu trabalho: “ambos os lados começaram a participar; os estudantes, por verem o resultado dos seus trabalhos no momento que coletavam os produtos plantados por eles mesmos e os pais, por verem a importância de seus filhos aprenderem a trabalhar com a terra” (Kupodonepá, 2023, p. 34).

Quando o elo comunitário é enfraquecido, a escola da aldeia assume o papel de abordar os conhecimentos tradicionais, como um espaço de revitalização e fortalecimento cultural. O aprendiz é visto como agente ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia e aplicando os saberes em contextos reais. Dessa maneira, a escola precisa garantir condições para que os estudantes participem de forma protagonista no processo educativo. Contudo, desafios persistem, como mudanças no estilo de vida dos jovens e impactos ambientais, como as alterações climáticas, que afetam práticas tradicionais como a roça (Kupodonepá, 2023).

A pesquisa intitulada "Alfabetização das crianças Apyãwa e letramento em Língua Materna", de Koxawiri Tapirapé (2022), consiste em um estudo sobre a educação tradicional Apyãwa e a prática pedagógica na escola indígena, propondo metodologias de alfabetização contextualizadas na cultura e língua da comunidade. O trabalho culmina em uma proposta pedagógica baseada em materiais didáticos específicos, utilizando a experiência vivencial das crianças e respeitando seus conhecimentos prévios (Tapirapé, 2022).

O povo Apyãwa, denominado pelos não-indígenas como "Tapirapé", foi expulso de sua terra tradicional no final da década de 1940, após ataques do povo Kayapó. A migração forçada resultou em redução drástica da população, devido a doenças como sarampo e gripe. Com o apoio de missionários, a sobrevivência foi estabilizada e, na década de 1950, os Apyãwa iniciaram a luta pela demarcação da Terra Indígena Tapirapé/Karajá, concluída em 1983 (Tapirapé, 2022).

Após essa conquista, os Apyãwa buscaram recuperar seu território original, e alcançaram esse reconhecimento em 1993. Nos anos seguintes, expulsaram fazendeiros que ocupavam a área ilegalmente, e fundaram novas aldeias. Apesar desses avanços, o povo Apyãwa enfrenta desafios contínuos, como invasões de posseiros e madeireiros, mas mantêm sua resistência em defesa de sua terra e cultura (Tapirapé, 2022).

A aprendizagem, na cultura Apyãwa, está profundamente enraizada no contexto sociocultural. Histórias, cantos, conselhos e instruções são transmitidos oralmente pelos mais velhos, perpetuando a cultura e os valores do povo. Aprender a ouvir e a falar na língua materna é essencial para a compreensão do mundo e para a integração na comunidade. Além disso, a pedagogia Apyãwa respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança: não há pressa em ensinar o que ainda não estão prontas para aprender. A educação abrange todos os aspectos da vida: a família, a comunidade e a natureza são espaços de aprendizagem, onde as crianças desenvolvem suas habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais (Tapirapé, 2022).

A criança Apyãwa aprende, em grande parte, por meio da observação. Desde cedo, elas observam os adultos em suas atividades cotidianas, como a confecção de artesanato, o preparo de alimentos, a caça, a pesca e os rituais. Em seguida, as crianças são encorajadas a tentar realizar as atividades por conta própria, utilizando objetos em tamanho menor, adequados à sua idade. Os pais, avós e tios acompanham e incentivam, sem reprimir os erros, mas mostrando como fazer corretamente. Assim, as crianças chegam à escola com um rico repertório de conhecimentos e experiências adquiridos em suas famílias e na comunidade (Tapirapé, 2022).

Koxawiri traz o exemplo do cuidado com animais de estimação (Figura 10): as crianças Apyãwa são incentivadas a criar aves ou pequenos mamíferos silvestres, aprendendo sobre responsabilidade, cuidado e empatia. Essa prática é vista como um treinamento para futuros papéis familiares: “Se a criança fica maltratando o seu animalzinho de estimação, estará mostrando para sua família que, futuramente, essa criança não cuidará bem de sua família” (Tapirapé, 2022, p. 32).

Figura 10 - Crianças Apyãwa cuidando de aves



Fonte: Itariao Tapirapé (2020, In: TAPIRAPÉ, 2022).

Durante esse processo, as meninas aprendem com suas mães a preparar alimentos específicos para os animais, enquanto os meninos acompanham os pais em atividades como caça ou coleta de alimentos para esse cuidado.

> Vimos, também, na narrativa ancestral que denominamos Kapitãwa, que a esposa do cacique estava grávida de gêmeos e que os seus filhos, ainda no ventre, orientavam a sua mãe para procurar flores. Isto significa que as crianças Apyãwa são consideradas como seres que podem orientar os adultos, que elas já têm um conhecimento mesmo antes de nascerem (Tapirapé, 2022, p. 88).

Essa narrativa demonstra que, para o povo Apyãwa, as crianças são seres dotados de saberes próprios e com capacidade de orientar os adultos. Nesse contexto, as crianças são valorizadas como parte ativa da comunidade desde antes do nascimento. Isso reforça a ideia

de que a aprendizagem é um processo recíproco: os adultos não apenas ensinam; eles também aprendem com as crianças, reconhecendo nelas uma fonte legítima de conhecimento.

A pesquisa destaca, ainda, que atividades pedagógicas baseadas na realidade cultural dos Apyãwa são mais eficazes para engajar as crianças no processo de alfabetização. O uso de desenhos produzidos pelas próprias crianças ou pelos professores para trabalhar palavras em língua materna durante as aulas permite que os estudantes associem imagens familiares aos termos em sua língua. Por exemplo, ao desenhar um animal conhecido, como o jabuti (*xawaxí*), a criança aprende tanto o nome quanto sua grafia na língua materna (Tapirapé, 2022).

A dissertação de Rosenildo Pereira (2023), intitulada "História da Educação Escolar e Prática Pedagógica Intercultural: Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovôero (MT)", estuda como a instituição escolar, fruto de décadas de reivindicações, tornou-se um espaço de fortalecimento cultural, resistência política e diálogo entre saberes tradicionais e ocidentais. O autor argumenta que a escola, além de garantir direitos educacionais, é um instrumento de afirmação identitária, articulando práticas pedagógicas que valorizam a história migratória do povo, sua língua materna e a interação com outros povos, como os Kayapó e Panará (Pereira, 2023).

O povo Terena, originário do Chaco Paraguaio, migrou para o Brasil no século XIX, estabelecendo-se, inicialmente, no Mato Grosso do Sul. A superpopulação em territórios reduzidos e a pressão por terras levaram parte do grupo, na década de 1980, a deslocar-se para o Mato Grosso sob liderança de caciques como Hélio Turi Rondon e Milton Rondon. Após intensas mobilizações, incluindo bloqueios de rodovias e negociações com órgãos governamentais, conquistaram a demarcação da Terra Indígena Iriri Novo, em 2008, onde foi instalada a escola, que simboliza a materialização de um projeto político de autonomia. (Pereira, 2023).

A aprendizagem entre os Terena é entendida como um processo coletivo e situado, vinculado à oralidade e à participação ativa nas atividades comunitárias. A criança aprende observando e praticando, integrada às atividades cotidianas, como o cultivo da roça, a confecção de artesanato e a participação em rituais. Por exemplo, os mais velhos ensinam o uso de plantas medicinais durante caminhadas no cerrado, enquanto as crianças imitam os cânticos em Terena (Pereira, 2023). A escola complementa esse processo ao incorporar elementos da luta no currículo, como a produção de linhas do tempo sobre a luta territorial e aulas de língua Terena, reforçando que a educação não se restringe à sala de aula, mas ocorre na relação com a terra e os ancestrais. Espaços como o pátio da aldeia e o rio Iriri representam

ambientes de troca, onde crianças Kayapó e Terena compartilham brincadeiras e histórias (Pereira, 2023).

O aprendiz é toda a comunidade, incluindo crianças, jovens e adultos, em um sistema de responsabilidade compartilhada. Crianças iniciam seu processo ao acompanhar os pais na roça, enquanto jovens assumem papéis como monitores de aulas ou participantes de assembleias. Idosos, considerados "bibliotecas vivas", contam histórias de luta, como a migração para o Iriri Novo, em encontros na comunidade. Reconhecem o sujeito aprendiz como um ser integral, cujo desenvolvimento envolve dimensões afetivas, espirituais e políticas. Como afirma o autor, professor Rosenildo, ele contribui para o povo Terena "na formação dos alunos no sentido de formar cidadãos que lutem em prol dos seus direitos, para atuarem em diferentes áreas do conhecimento e futuramente contribuirão com o povo Terena nas comunidades em que vivem ou viverão" (Pereira, 2023, p. 16).

A aprendizagem ocorre por imitação, experimentação e reflexão crítica. Por exemplo, meninas aprendem a tecer redes observando as mães, e meninos praticam técnicas de pesca com os pais, corrigindo erros sob orientação. Na escola, atividades como a confecção de um minidicionário Terena, entre estudantes, professores e pessoas falantes do idioma, estimulam a valorização da língua, enquanto projetos de história oral envolvem entrevistas com anciãos (Pereira, 2023).

A escola organiza-se em ciclos de formação humana, integrando saberes tradicionais e conteúdos do currículo nacional. Em síntese, a educação Terena transcende a escolarização, articulando memória, território e ação política. A criança aprende sendo parte de um todo, onde cada atividade – seja plantar mandioca, por meio da dança da *hiyokexoti kipa'e* (ema) ou debater o regimento escolar – é um ato de preservação e afirmação cultural (Pereira, 2023).

O texto "O léxico na catalogação de espécies de peixes dos rios do território Balatiponé", de Luizinho Ariabo Quezo (2022), apresenta uma investigação sobre o papel da língua materna Balatiponé no ensino e na revitalização cultural do povo. A pesquisa aborda a catalogação de espécies de peixes como estratégia pedagógica para fortalecer a identidade cultural e linguística, por meio de um material educativo bilíngue que integra o léxico da língua Balatiponé com aspectos culturais e ambientais do território. O trabalho enfatiza a importância da educação escolar indígena específica e diferenciada, destacando que "a língua materna é um dos elementos mais fortes de nossa identidade, ligada fortemente à cultura, aos nossos cantos, à espiritualidade, à cosmologia, ao território" (Quezo, 2022, p. 25).

No que diz respeito às concepções de aprendizagem presentes no trabalho, elas estão profundamente enraizadas na valorização do conhecimento tradicional e na integração entre

práticas culturais e educação escolar. A aprendizagem é entendida como um processo coletivo e contextualizado, no qual os sujeitos aprendem por meio da interação com a comunidade e o meio ambiente (Quezo, 2022).

O aprendiz é visto como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, cuja identidade cultural é central para sua formação. A criança aprende por meio da observação, participação em práticas tradicionais e interação com os mais velhos. Os ambientes de aprendizagem são dinâmicos e multifacetados. No caso dos Balatiponé, atividades como a pesca com timbó são momentos ricos em aprendizagens culturais e sociais. Segundo o senhor Jovail Amajunepá, entrevistado para a realização da pesquisa de Luizinho, essa prática envolve regras específicas que refletem valores culturais profundos: apenas homens adultos participavam diretamente da coleta do cipó devido à força física necessária; enquanto isso, os jovens eram ensinados pelos mais velhos sobre as técnicas e significados simbólicos dessa atividade (Quezo, 2022).

O texto “Takãra: a Casa da Sapiência Apyãwa”, de Nivaldo Korira’i Tapirapé (2022), emerge como uma imersão na centralidade da *Takãra* na vida do povo Apyãwa. A dissertação explora a *Takãra* como um espaço fulcral de aprendizagem, difusão, manutenção e vigoramento dos saberes ancestrais do povo Apyãwa.

A pesquisa desvela as concepções de aprendizagem conectadas na educação tradicional Apyãwa, enfatizando o papel central da *Takãra* nesse processo. A casa da sapiência Apyãwa é concebida como um espaço de vivência, onde a criança aprende por meio da imersão nas práticas culturais, da observação atenta e da participação ativa nos rituais e atividades cotidianas (Tapirapé, 2022).

As premissas que fundamentam essa concepção de aprendizagem são enraizadas na cosmovisão Apyãwa, que reconhece a interconexão entre o mundo natural, o mundo social e o mundo espiritual. A aprendizagem é, portanto, um processo holístico, que envolve o desenvolvimento integral do indivíduo, em suas dimensões física, intelectual, emocional e espiritual (Tapirapé, 2022).

O aprendiz Apyãwa é concebido como um ser dotado de potencialidades a serem desenvolvidas em harmonia com a comunidade e o ambiente. A criança é valorizada como um membro ativo da sociedade, desde cedo envolvida nas atividades familiares e comunitárias. A criança Apyãwa aprende por meio da imitação, da observação e da participação nas atividades cotidianas. Os pais, os avós e os demais membros da comunidade atuam como modelos e mentores, difundindo os saberes e as habilidades necessárias para a vida adulta (Tapirapé, 2022).

Um exemplo dessa dinâmica é a aprendizagem das atividades de subsistência, como a caça, a pesca e a agricultura. Os meninos acompanham os pais nas expedições de caça e pesca, aprendendo a identificar os rastros dos animais, a construir armadilhas e a manejar o arco e flecha. As meninas auxiliam as mães na roça, aprendendo a plantar, a colher e a preparar os alimentos (Tapirapé, 2022).

> Na minha juventude de quinze aos dezoito anos de idade, eu morei na Takãra, junto com alguns colegas e amigos da mesma idade. De dia eu ficava na casa dos meus pais e de noite dormia na Takãra. Às vezes sempre ficavam alguns mais idosos com a gente e sempre contava histórias para nós, histórias de antigos. Os idosos Apyãwa têm muita prática de contar história de noite ou de dia. A gente escutava deitado na rede os homens contando histórias ou planejamentos dos homens para o dia seguinte. Os homens planejam suas atividades no terreiro da Takãra. É lá que os homens realizavam suas reuniões. Então assim a gente acompanhava tudo que os homens estavam planejando. Era muito bom para mim durante as práticas culturais, porque quando dava sono para mim, só atava a rede e dormia. Ficávamos escutando as cantorias do ka'o. Eu participava um pouco de cada ritual (Tapirapé, 2022, p. 49).

A *Takãra* funciona como um espaço de socialização, aprendizagem e de fortalecimento da identidade cultural Apyãwa (Figura 11). Na dimensão pedagógica, a *Takãra* é um local de aprendizagem prática, onde os jovens aprendem a construir instrumentos musicais, a confeccionar adornos rituais e entoar os cantos sagrados. É também um espaço de transmissão oral da história do povo, por meio das narrativas dos anciãos (Tapirapé, 2022).

Figura 11 - Socialização no pátio da *Takãra.*



Fonte: Kleiber Borba (2020, In: TAPIRAPÉ, 2022).

Socialmente, a *Takãra* é um espaço de convívio e de fortalecimento dos laços comunitários. Os homens se reúnem em seu interior para discutir os assuntos de interesse da comunidade, para tomar decisões importantes e para celebrar os rituais e festas. Já na dimensão política, a *Takãra* é um espaço de exercício da liderança e de tomada de decisões coletivas. Os chefes e os anciãos se reúnem na *Takãra* para discutir as questões que afetam a comunidade, para planejar ações e resolver conflitos (Tapirapé, 2022).

Em suma, a *Takãra* é um espaço multifacetado, onde a criança Apyãwa aprende a ser um membro pleno da sociedade, desenvolvendo suas habilidades, internalizando os valores culturais e fortalecendo sua identidade. Ao longo do estudo, o autor demonstra como as crianças Apyãwa aprendem em todos os aspectos de suas vidas, seja através de histórias que são contadas ou da participação ativa em atividades importantes para a vida adulta (Tapirapé, 2022).

A dissertação "*Zerati*: O Canto Haliti Paresi no Contexto Pedagógico" de Nilce Zonizokemairô (2022), investiga a inclusão da música tradicional Haliti nas escolas das aldeias da Terra Indígena Paresi. O estudo busca contribuir para a construção de um currículo indígena que valorize o *Zerati*, o canto tradicional Haliti, destacando sua importância para a espiritualidade e o fortalecimento da identidade do povo. A autora argumenta que o *Zerati* transcende a dimensão artística, atuando como eixo espiritual, pedagógico e político na manutenção dos saberes ancestrais (Zonizokemairô, 2022).

Os Haliti, denominados "Paresi" pelos não indígenas, habitam a região central de Mato Grosso e possuem uma história marcada por resistência e resiliência. Sua cosmologia remonta ao mito de origem, no qual os ancestrais emergiram de uma pedra sob orientação de *Wazare*, líder responsável pela distribuição territorial entre subgrupos. Após séculos de contato violento com não indígenas, enfrentaram epidemias e redução populacional, chegando a 300 indivíduos na década de 1960. Atualmente, com cerca de 2200 pessoas em 64 aldeias, articulam-se politicamente para garantir direitos territoriais e educacionais, mantendo vivas práticas como o *Zerati,* que conecta cantos, danças (*Zolane*), flautas sagradas (*Iyamaka*) e rituais de cura, sob a liderança de pajés e anciãos (Zonizokemairô, 2022).

As concepções de aprendizagem Haliti fundamentam-se em princípios comunitários, espirituais e observacionais, onde o processo educativo é entendido como uma teia de relações entre humanos, natureza e entidades cosmológicas. A premissa teórica central é a narrativa oral e experiencial, na qual o conhecimento não é "ensinado", mas vivenciado em contextos ritualísticos e cotidianos (Zonizokemairô, 2022). Como explica Zonizokemairô

(2022, p. 7): “Em processo de escuta profunda, elas apreendem na sua memória e no coração o canto para que possam repassar para os seus filhos e netos, e assim eles aprendem a cantar”.

O aprendiz Haliti é um sujeito coletivo inserido em redes familiares e comunitárias. Crianças, jovens e adultos aprendem de maneira integrada, assumindo papéis progressivos conforme a idade e o gênero. Por exemplo, meninas acompanham as mulheres no preparo da *chicha* (bebida) e na colheira da mandioca, internalizando técnicas e narrativas ancestrais. Já os meninos observam os homens na caça, pesca e execução dos cantos do *Zerati* (Zonizokemairô, 2022).

A dissertação explora como as crianças aprendem o *Zerati* através da participação nas festas tradicionais e da convivência com os mais velhos. Zonizokemairô cita a anciã Tarcila Konizokero, que aprendeu os cânticos Haliti ouvindo os homens cantarem e participando da dança do *Zolane*:

> Aprendi algumas rezas ouvindo o senhor João Arrezomae e a senhora Petromilia Zowezokero, quando faziam a reza de oferenda da alimentação tradicional, a reza feita dentro da *hati* e no pátio da aldeia, eu observava e prestava atenção quando seu João e dona Petromilia faziam o canto das rezas para *Iyamaka* (flauta sagrada) *Maiyehotikatse* (flecha sagrada) e *Txihyali*, para o *Enore* (Deus), seus anjos e os espíritos bons e pela necessidade em aprender para pode fazer oferenda e nas festas tradicionais (Tarcila Konizokero) (Zonizokemairô, 2022, p. 37).

A dinâmica de aprendizagem ocorre em diferentes espaços, como o pátio da aldeia, a *hati* (casa tradicional) e as roças, onde o contato direto com a natureza e os rituais estrutura o processo educativo. Pedagogicamente, predomina a imitação e a repetição participativa: durante o *Zolane*, as crianças dançam, seguindo o ritmo dos adultos, enquanto aprendem os cantos que falam da criação do mundo e dos espíritos da floresta (Zonizokemairô, 2022).

Socialmente, os rituais funcionam como espaços de socialização intergeracional, nos quais os mais velhos avaliam o comprometimento dos jovens. Politicamente, a aprendizagem reforça a autonomia cultural, como evidenciado nas oficinas escolares onde estudantes produziram textos em língua materna sobre o *Zerati* (Zonizokemairô, 2022).

A pesquisa também aborda as preocupações com a perda do interesse nas práticas culturais por parte dos jovens, e a importância de garantir que o conhecimento sobre o *Zerati* seja transmitido às futuras gerações. Para tanto, a escola pode funcionar como esse espaço de aprendizagem, vivência e valorização dos saberes tradicionais (Zonizokemairô, 2022).

A educação indígena no estado de Mato Grosso, estudada a partir das produções acadêmicas do PPGECII/UNEMAT, revela-se como um universo dinâmico, marcado pela resistência cultural e pela busca constante de equilíbrio entre tradição e diálogo intercultural. Cada um dos povos indígenas da região, com suas singularidades, demonstram que a

aprendizagem não se restringe aos muros escolares, mas se entrelaça com a vida comunitária, o território e a espiritualidade. Práticas como a *Takãra* dos Apyãwa ou o *Zerati* dos Haliti ilustram como a educação é um ato político de preservação identitária. Esses processos, entretanto, coexistem com desafios profundos. A escola, historicamente imposta como ferramenta de assimilação colonial, ainda enfrenta resistências quando desvinculada da realidade local.

As concepções de aprendizagem desses povos desafiam os paradigmas ocidentais. Para eles, a educação começa no ventre materno, simbolizando que as crianças são detentoras de potencialidades e saberes antes mesmo do nascimento. Aprender é um processo vital e contextualizado: as crianças acompanham os adultos nas atividades comunitárias, vivenciando não apenas as técnicas, mas valores humanos. A observação e a imitação são pilares, como evidenciado pelos exemplos onde os jovens aprendem a pescar com timbó ao lado dos anciãos, aprendendo regras que transcendem a prática e mergulham na ética comunitária. O aprendiz, nesse contexto, é um sujeito ativo e coletivo. Entre os Terena, por exemplo, os jovens têm voz ativa em assembleias, enquanto os idosos, vistos como "bibliotecas vivas", narram histórias de luta territorial, promovendo uma educação que prepara para a autonomia e defesa de direitos.

Essa riqueza pedagógica, no entanto, esbarra em fragilidades estruturais. As exigências estatais desconectadas das realidades locais e as pressões ambientais, como as mudanças climáticas que alteram ciclos agrícolas, ameaçam práticas ancestrais. A demarcação de terras emerge como eixo incontornável, pois o território não é apenas espaço físico, mas fonte de conhecimento, espiritualidade e resistência. Sem garantias territoriais, os modos de vida e práticas educativas desses povos perdem base material e simbólica.

Nesse cenário, o PPGECII/UNEMAT se destaca como um farol de esperança. O programa não apenas forma professores indígenas, como também potencializa suas vozes como produtores de conhecimento. Pesquisas como as apresentadas em nosso estudo mostram que a academia pode ser um espaço de empoderamento quando abre-se à interculturalidade.

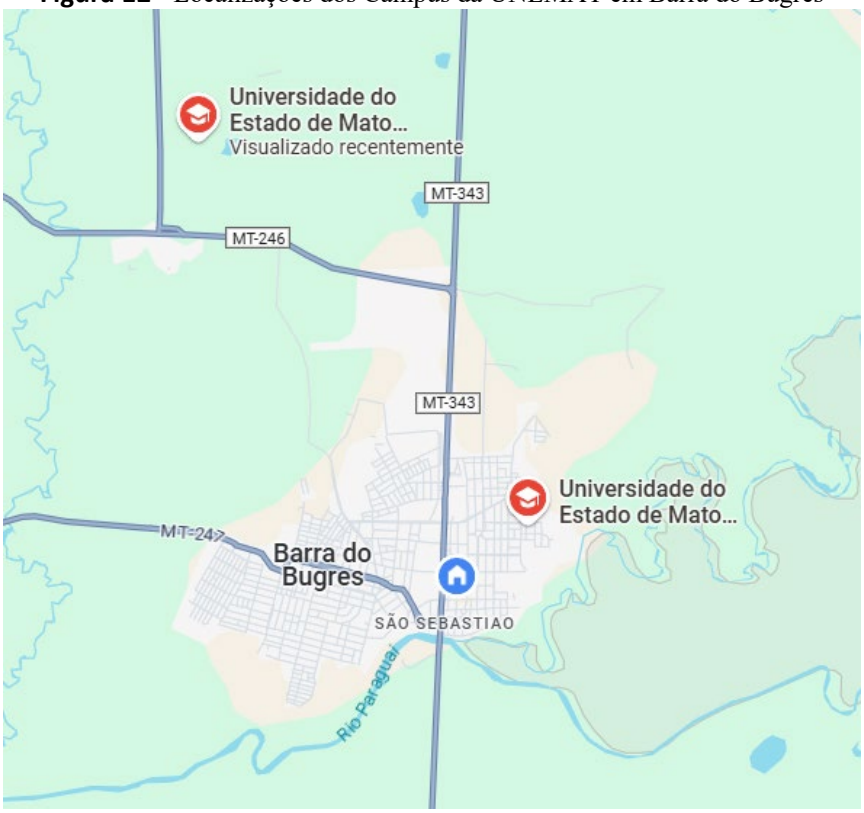
A educação indígena, nas palavras de Naine Terena (2024, n. p.), é a "educação dos sentidos" – um projeto civilizatório que afirma a existência plena dos povos originários. Longe de ser um problema a ser resolvido, é uma solução a ser celebrada. A escola indígena, assim, não deve ser um anexo do Estado, mas um território de memória, voz e futuro, onde cada aprendizagem, cada roça, cada canto e cada ritual é um ato de resistência e autonomia.

Diálogos com Educadores Indígenas

Para dar vida a esta fase da pesquisa, mergulhei em diálogos e entrevistas com acadêmicos indígenas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da UNEMAT de Barra do Bugres – MT. Os encontros ocorreram nos meses de julho e agosto de 2024, durante uma etapa de aulas presenciais da turma, especificamente na disciplina de Fundamentos da Educação Escolar Indígena, ministrada pelos professores João Severino Filho e Adailton Alves da Silva, nas dependências do Centro Intercultural, Unidade III da UNEMAT – Câmpus de Barra do Bugres.

O Centro Intercultural está localizado na área rural de Barra do Bugres, a aproximadamente 10km da sede principal da universidade no município. O mapa com as localizações dos dois Câmpus pode ser observado na Figura 9, abaixo:

Figura 12 - Localizações dos Câmpus da UNEMAT em Barra do Bugres



Fonte: Google Maps (2025).

Originalmente, a estrutura do Centro Intercultural era uma escola agrícola, e foi incorporada à UNEMAT e reformada para atender às necessidades específicas dos cursos da Faculdade Indígena Intercultural. A infraestrutura foi adaptada para oferecer condições adequadas aos acadêmicos, que se deslocam de suas aldeias para participar das etapas presenciais de aulas, que podem durar semanas ou até meses consecutivos. Durante esse

período, os estudantes residem no campus, que dispõe de alojamentos e uma série de espaços funcionais.

A unidade conta com salas de aula, um refeitório versátil que também pode ser convertido em auditório para eventos e reuniões, banheiros e uma lavanderia – bastante movimentada aos domingos – equipada com tanques e máquinas de lavar. A faculdade oferece cinco refeições diárias, garantindo a alimentação dos acadêmicos durante sua estadia. Além disso, há áreas de lazer e convivência, como um barracão com mesas de sinuca, um campo de futebol e uma quadra poliesportiva que, apesar de não estarem em perfeitas condições, são frequentemente utilizadas pelos estudantes para atividades recreativas.

O campus é marcado por um clima agradável, com muitas árvores espalhadas pelo terreno. Nos finais de semana, especialmente aos domingos, é comum observar os acadêmicos reunidos em momentos de descontração: assando peixe ao ar livre, ouvindo forró em grandes caixas de som que trazem consigo ou organizando bailes no refeitório. Essas atividades reforçam o espírito comunitário e a integração entre os estudantes durante as etapas presenciais. Assim, o Câmpus se configura, também, como um espaço onde os acadêmicos indígenas podem vivenciar momentos socioculturais importantes enquanto estão longe de suas aldeias.

A primeira entrevista realizada no contexto desta pesquisa foi conduzida no dia 28 de julho de 2024, com o professor Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, de 30 anos, formado em Ciências Sociais pela Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da UNEMAT, em Barra do Bugres – MT. Atuando como professor desde 2013, Eliwelton leciona as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia para o 9º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Ele pertence ao povo Terena e reside na aldeia Kopenoty, situada em uma extensão da Terra Indígena (TI) Terena, no município de Peixoto de Azevedo, no norte do estado de Mato Grosso.

Decidi convidar o professor Eliwelton para contribuir com nosso estudo por conta do impacto que suas contribuições causaram nas discussões, dentro e fora da sala de aula. Suas reflexões me chamaram a atenção, pois, com sua experiência enquanto liderança indígena e historiador, ele nos trouxe perspectivas sobre a preservação da cultura e dos saberes tradicionais e o papel da educação e da escola nesse processo, o que dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa.

Em nosso diálogo, Eliwelton mencionou pontos importantes que permitem traçar um breve panorama da trajetória de sua comunidade. Ele relatou que seu povo migrou do Mato Grosso do Sul para o Mato Grosso, entre os anos de 1998 e 2002. Durante esse período, os

Terena viveram à beira da rodovia federal na cidade de Rondonópolis – MT, em um movimento de luta por terras e demais direitos. Ao longo desse processo histórico e das adversidades enfrentadas, alguns elementos importantes da cultura Terena, como a língua e a dança, foram enfraquecidos. No entanto, práticas culturais ainda resistem e continuam sendo preservadas por membros da comunidade, evidenciando sua força e resiliência.

Após a comunidade se estabelecer no norte do estado de Mato Grosso, as crianças e jovens Terena, inicialmente, estudaram em uma escola na aldeia, porém, anexa à rede municipal. Então, os líderes do povo solicitaram à SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) a criação de uma escola própria da comunidade.

A instituição foi criada a partir dessa demanda e, hoje, atende tanto estudantes do povo Terena, quanto não-indígenas. A presença dos não-indígenas, que estudam a matriz curricular Terena, incluindo a língua materna, apresenta desafios para a escola e para o fortalecimento da identidade cultural. Apesar disso, a escola é vista como um espaço importante para a retomada da língua e da cultura Terena, além de uma ferramenta de luta pelos direitos indígenas e de acesso a outros espaços na sociedade não indígena. Segundo Eliwelton:

> Sempre o meu povo fala assim: antes, nós lutávamos com arco e flecha. Hoje, você luta com a ferramenta que tem hoje, que é a educação escolar. Sabendo ler, escrever, conhecendo as leis referentes ao povo indígena mesmo. Só assim que nós podemos nos defender hoje. A luta continuou, mas a ferramenta que nós temos que estar sempre mudou. Hoje é a caneta, o papel, como o não indígena fala (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

Ele destacou a importância da educação escolar indígena para o fortalecimento das comunidades, ressaltando que, apesar de ela ainda não ocorrer da forma como seu povo considera ideal, continuam firmes na luta. Eliwelton acredita que integrar esse conhecimento legal à educação escolar indígena transforma a comunidade em uma verdadeira potência, pois permite que os estudantes compreendam a importância das leis como uma ferramenta de defesa e resistência.

Assim, ele reforça o compromisso em continuar trabalhando para que os jovens reconheçam o valor dessa integração entre os saberes tradicionais da comunidade e o que é trabalhado na escola. Ao discutirmos esse tema, Eliwelton afirmou:

> Quando começa o ano, a gente faz uma reunião geral da comunidade. Para incorporar isso na escola. Nós colocamos os dias que devem ser de festividade nossa no calendário da escola. Para a escola, ou para a SEDUC, né? Respeitar os nossos dias também. O diretor manda mensagem para o cacique, o cacique avisa a comunidade e traz a comunidade para a escola no começo do ano para discutir os dias que devem ser de reuniões, de limpeza da comunidade ou festividade mesmo. A gente faz a festividade no mês de abril. Com esse objetivo de incorporar a identidade do povo ou como se organiza também para a escola. E, também, uma forma legal, hoje, é o PPP, né? Que é o Projeto Político-Pedagógico da escola ser voltado muito para a realidade da escola, né? Colocar lá. É garantido... colocar lá os dias que

> devem ser paralisados ou dias de férias ou de rituais. A gente, no começo, teve muita dificuldade com a DRE. Mas hoje ela respeita, né? Só que respeita só se você fizer isso, entendeu? Se você chamar a comunidade e colocar tudo por escrito qual será um dia que vai ser computado como um dia assim, mais cultural. Porque a gente percebe que a DRE não olha esses eventos culturais como uma aula, né? Nós já vemos diferente. A gente já vê como um momento de muito aprendizado. Mas eles não. Às vezes, se não fazer isso, de colocar lá por escrito, tal dia que a comunidade vai parar, ou parar assim para fazer uma... Não parar, né? Para fazer uma festividade. Eles têm muita resistência. Mas a gente sempre tem que fazer. Colocar tudo já programado. (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

O relato evidencia a complexa relação entre a organização escolar e a valorização da cultura indígena no contexto educacional. Eliwelton destaca os esforços contínuos de sua comunidade para integrar práticas culturais e tradicionais ao calendário escolar, garantindo que essas manifestações sejam reconhecidas e respeitadas pelos órgãos oficiais de educação, como a Secretaria de Educação (SEDUC) e a Diretoria Regional de Educação (DRE).

O professor também revelou alguns desafios enfrentados para garantir o reconhecimento dessas práticas culturais como parte legítima do processo educativo. Eliwelton aponta que, inicialmente, houve resistência por parte da DRE em aceitar eventos culturais como momentos de aprendizagem, o que reflete uma visão limitada e padronizada da educação, que, muitas vezes, não reconhecem os saberes tradicionais e as formas de aprendizagem presentes nas comunidades indígenas.

Em se tratando da educação tradicional da comunidade, Eliwelton abordou a importância do espaço da aldeia como um elemento fundamental para as aprendizagens das crianças. O ambiente comunitário oferece a elas uma liberdade que permite que explorem e aprendam a partir da interação com a natureza e com os demais habitantes daquele espaço.

> Na cidade, o que eu vejo? Lá tem uma comunidade perto de nós. As crianças nossas, elas são bem diferentes, então, elas transitam num espaço da comunidade. Lá na vilinha perto, você não vê isso, é tudo fechado. Mas é por quê? Porque também têm vários outros aspectos que atrapalham. Por exemplo, lá, de vez em quando, a gente participa do WhatsApp, e fala assim "ó, está sumindo criança". Então, também é perigo, né? Você deixar uma criança lá na cidade, ali na rua, e o pessoal pega e já leva. Mas na comunidade nossa não, a criança está livre ali no espaço, é seguro, entendeu? Todo mundo é irmão, é tio, sobrinho, é filho. Na cidade, a gente não vê isso, e tem outras preocupações. Por exemplo, eu vou deixar minha criança lá na cidade, ali sozinha? É perigoso também, né? Alguém pegar, ou ela se perder. Mas na aldeia não, todo o espaço é um espaço de aprendizado, ela é livre, e eu acho que ela deve ser assim mesmo (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

De acordo com Eliwelton, as crianças de seu povo aprendem com diversas pessoas e em diferentes contextos. A educação não se limita à escola ou ao lar, mas envolve múltiplos segmentos da comunidade, como a saúde, a cultura e o ambiente em que vivem. Isso nos remete diretamente ao provérbio africano "é preciso uma aldeia inteira para educar uma

criança", tanto em relação à contribuição de toda a comunidade para educação e segurança de suas crianças, como quanto ao ambiente da aldeia, à sua segurança e aos diversos espaços socioeducativos que proporciona.

A segurança está intrinsecamente ligada à estrutura social da aldeia, onde todos se reconhecem como parte de uma grande família. Essa rede de vínculos cria um ambiente de proteção coletiva, no qual a responsabilidade pelo cuidado das crianças é compartilhada por todos.

Esse contraste entre a comunidade indígena e a cidade, evidenciado na fala de Eliwelton, revela diferenças espaciais, culturais e sociais. O modo de vida urbano pode enfraquecer práticas coletivas e comunitárias fundamentais para a organização social que favorece essa liberdade e autonomia das crianças.

O professor relatou que a orientação começa em casa, com os pais, na introdução dos valores e práticas culturais, como as atividades masculinas e femininas, danças e rituais. O processo educativo envolve, ainda, a escola, os líderes culturais e outros setores da comunidade, como saúde e cultura. Essas figuras são responsáveis por ensinar habilidades específicas, em momentos que fortalecem a identidade cultural das crianças e promovem um senso de pertencimento e continuidade das tradições.

Eliwelton refletiu sobre o respeito às diferentes fases da vida das crianças dentro de sua comunidade. Ele comentou como cada etapa deve ser vivida em sua plenitude, de forma única e valorizada, com responsabilidades e aprendizagens que se ajustam ao desenvolvimento natural da criança, sempre em consonância com os valores e práticas culturais do povo:

> É importante falar que nós devemos deixar nossas crianças viverem cada fase dessa vida social, dentro do nosso povo. Por exemplo, no meu povo, até os 12 anos, ele não tem uma preocupação, ele não tem preocupação de estar lá, trabalhando já no meio do nosso povo. Por exemplo, quando tem um espaço para limpar, ou para fazer uma casa, fazer um barracão comunitário, antes dos 12 anos, se ele está lá ou não, isso não importa ainda. Mas é respeito, nosso povo respeita isso, porque ele tem que viver essa fase de criança dele. Mas a partir dos 12 para cima, a gente já cobra forte essa questão da participação, contribuição, de entrar no contexto do nosso povo. Entender as regras, entender a nossa história. Porque quando ela mudar de fase, ela não vai querer mais voltar ali, já muda, já passou pela fase de ser criança, mudou, ela não vai querer voltar mais. Quando vem a adolescência, a turminha deles é outra, também. Não é que não brinca, né? Ele vai brincar, vai conversar, mas o pensamento já tem que ser outro também. É importante respeitar isso, sempre reforçar isso também para ele sempre ter esse entendimento, para ele não querer voltar depois (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

Esse relato evidencia a forma como a comunidade se organiza e respeita as diferentes etapas do desenvolvimento individual de suas crianças. Até os 12 anos de idade, a infância é

vista como um período de liberdade e aprendizagem espontânea, um momento essencial para brincar e vivenciar plenamente sua condição de criança.

A partir dos 12 anos, as crianças passam a ser introduzidas às responsabilidades sociais e culturais do grupo. É esperado que elas participem ativamente das atividades comunitárias e compreendam as regras e histórias que estruturam a identidade coletiva do povo. Segundo Eliwelton (2024), "ele está ali para ajudar a vida [...] nossa comunidade também precisa dele ali como pessoa". Embora ainda haja espaço para brincadeiras e interações próprias dessa idade, o pensamento começa a se direcionar a outras perspectivas – um amadurecimento que é incentivado pela comunidade.

> Então, nesse momento, principalmente os líderes, os anciões, as pessoas mais velhas, já observam as habilidades de cada um. Quem tem postura de ser uma liderança, quem tem uma postura de falar melhor. Por exemplo, eu mesmo. A gente já é um dos principais nomes para estar assumindo, posteriormente, lá, a comunidade. Mas é por quê? Essa participação, desde os 12 anos, participando no trabalho, na escola, politicamente, socialmente, tudo que envolve comunidade, a gente tem feito uma grande participação. E os velhos, parece que não vê, mas eles te observam. Sempre te observam. Aí, por exemplo, hoje lá, o cacique já fala... "Você prepara, porque você... Não tem outra", ele falou, né? "Eu não vejo outra pessoa. Então, você prepara, porque... Daqui a um tempo, já vai sair". Não sei se isso vai ser amanhã, ou daqui a dois anos, ou três anos, mas ele já fala isso. Mas é por quê? Porque é essa participação que o nosso povo faz, a partir dos 12 anos. Quando você está ali no dia a dia, ou ajudando, trabalhando, você não vê isso. Mas os mais velhos, eles estão ali contando uma piada, contando uma história, eles estão te observando em tudo o que você está fazendo (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

Essa observação cuidadosa feita pelos anciãos, como relatou Eliwelton, é discreta e constante: enquanto interagem cotidianamente com os jovens, eles estão atentos às habilidades individuais que podem indicar os diferentes papéis que cada membro poderá exercer dentro da comunidade. Não se trata apenas de instrução formal ou teórica; é na vivência diária e no engajamento com as demandas da comunidade que os jovens desenvolvem competências como responsabilidade social e política. Ao mesmo tempo em que trabalham ou colaboram nas atividades coletivas, muitas vezes, sem perceberem, estão sendo avaliados para a possibilidade de assumir esses papéis no futuro.

A fala de Eliwelton também nos convida a pensar sobre o papel das crianças na dinâmica social e cultural de um povo, além da visão utilitária e reconhecendo o valor intrínseco que elas trazem para o grupo. As crianças, com sua energia, curiosidade e espontaneidade, renovam o espírito comunitário, trazendo frescor às interações sociais, e inspirando os adultos a olhar para o mundo com mais leveza e criatividade. Suas ideias, muitas vezes simples e despretensiosas, podem gerar reflexões profundas e estimular novas formas de pensar e agir dentro da comunidade. Além disso, a presença das crianças reforça os

laços afetivos entre os membros do grupo, promovendo um senso de continuidade e pertencimento que fortalece as relações familiares e sociais.

As crianças não são vistas apenas como futuros adultos ou trabalhadores em potencial, mas como pessoas plenas que já têm algo a oferecer à comunidade. Seja por meio de sua energia contagiante ou de sua capacidade de aprender rapidamente e contribuir com tarefas específicas, elas são parte ativa do presente da comunidade – não apenas de seu futuro.

Embora os adultos ensinem as crianças sobre as tradições e responsabilidades do grupo, eles também aprendem com elas. A convivência com as crianças pode trazer aos adultos uma renovação de perspectivas e valores, ajudando a preservar a vitalidade cultural da comunidade.

Eliwelton também compartilhou reflexões sobre sua trajetória individual e a forma como o envolvimento comunitário é estimulado desde a infância:

> Eu, futuramente, se for cacique, com certeza, vou levar tudo isso, tudo o que eu aprendi, vai continuar essa caminhada. O meu filho vai fazer 10 anos e já trabalha comigo, nos trabalhos da comunidade. Já levo ele, apesar que ele não é obrigado a ficar lá, mas, assim, eu levo ele tentando estimular esse lado social dele na comunidade. Mas a partir dos 12, aí sim, pega mais firme. É isso. A participação das nossas crianças, nesse meio, como que a gente ensina, é tudo automático. Parece automático, né? Mas as pessoas estão te olhando lá. Tudo o que você faz. Se você está participando ou não. Você é merecido conforme tudo isso. E tudo o que eu tenho hoje, eu dou muito à minha comunidade. Desde jovem, assumindo a responsabilidade. Hoje eu sou presidente da associação, membro do CDCE da escola e professor. Quando o cacique não está, a gente que responde pelo cacique. Apesar de ser novo, mas a gente já tem bastante confiança. Para estar atuando internamente, se preparando... Mas tudo é a participação da própria pessoa também, ninguém vai forçar ninguém a fazer um trabalho assim "Você é obrigado a fazer isso". Mas que é estimulado, desde os 12 anos, para estar no meio, isso sim. Começa principalmente pelos pais. Se o pai também não... Mas todo o povo... todo Terena sabe. Dos 12 anos até que... Os demais, eles não... O pessoal só observa mesmo. Não te obrigam a fazer nada (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

Ele enfatiza a importância de preparar as novas gerações para assumir responsabilidades, respeitando o tempo de cada indivíduo e valorizando o papel que cada um desempenha no fortalecimento da comunidade. Ao introduzir seus filhos às práticas comunitárias desde cedo, os pais criam as bases para que eles compreendam os valores do povo Terena e desenvolvam habilidades sociais importantes para seu futuro engajamento na comunidade. Embora haja estímulos claros desde cedo para participar das atividades coletivas, ninguém é obrigado a assumir responsabilidades contra sua vontade, equilibrando liberdade pessoal e compromisso social.

> Então, a gente nunca deixa de ensinar, de impulsionar essas práticas para o povo. Só que, nesse mesmo tempo, você pode ter o direito de participar das atividades aqui internamente, mas você também tem direito depois, quando você pode querer

> reivindicar alguma situação. Hoje, o que acontece muito na nossa comunidade é isso: quando a gente tem algum cargo de trabalho na comunidade, a gente chama todos e, a partir dos 12 anos, já pode também votar. Então, são contemplados todos esses ensinamentos. Ele envolve em tudo quando está trabalhando, mas também quando tem alguma questão na comunidade, ele também tem direito de falar, de colocar o seu voto, de escolher alguém que quer, a partir dos 12 anos. Nós pensamos assim, né? A partir dessa idade, já colocar ele no contexto social, de entender como a nossa comunidade funciona, de ir buscando cada vez mais o interesse... Porque, o conhecimento, ele vai buscando, referente à história do nosso povo, histórias culturais, os saberes, ao longo desse processo que ele vai, cada vez mais, acumulando os saberes. Mas, a partir dos 12, a gente já inicia esse processo de colocar ele no nosso meio, porque a gente já está buscando, interiorizando nele, alguns conhecimentos que são tradicionais do nosso povo Terena (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

Nesse depoimento, o professor relata como os jovens não apenas assumem responsabilidades no trabalho comunitário, como também passam a ter voz ativa nas decisões coletivas e processos que sustentam a organização social do povo Terena. Esse processo não é imposto; ao contrário, essas aprendizagens são construídas como parte natural da convivência comunitária.

O professor Eliwelton exemplificou a organização democrática da comunidade Terena ao descrever o processo de escolha para cargos na Coordenação Técnica Local (CTL) da FUNAI em Matupá - MT. Diante da abertura de vagas para chefe, secretário e motorista, os caciques das quatro aldeias envolvidas se reuniram para estruturar a votação. Cada aldeia computou seus votos localmente e compartilhou os resultados, elegendo os candidatos mais votados. Jovens a partir dos 12 anos participaram ativamente do processo, como afirma Eliwelton: “A partir dos 12 anos, já tem direito. Só que depois também tem dever, né? Já contribui na comunidade com alguma tarefinha”. Esse processo reforça que a democracia, para os Terena, é um exercício de transparência, mérito e compromisso com o bem comum, onde direitos individuais estão intrinsecamente ligados a deveres coletivos.

Eliwelton compartilhou, ainda, uma experiência marcante que vivenciou em sua comunidade, percebendo uma atitude de sabedoria dos anciãos e a forma como as situações de conflito são resolvidas com base nos valores coletivos e na proteção das crianças:

> Nós temos um cacique lá hoje que já é bem de idade, então ele é um ancião nosso também. Ele é o mais velho que tem lá hoje. A gente respeita muito ele em tudo que ele faz. Hora ou outra saem umas ações que a gente não concorda, mas a gente respeita muito ele. Eu vou relatar aqui uma experiência com uma criança. Foi o filho de um professor lá. No começo eu não entendi por que o cacique fez aquilo, mas depois entendi. Aconteceu assim: a criança estava estudando durante uma aula. E aí, se eu não me engano, estava no intervalo da aula. E as crianças correm, né? Transitam, correm para lá e para cá. E aí, o filho de um professor trombou numa televisão dessas de 60 polegadas. Aí caiu no chão e quebrou. E assim, a maioria, eu também, na época, jovem, né? O que a gente pensava? “O pai vai ter que pagar”. Ou “a DRE vai ter que pagar”... Todo mundo: “o pai vai ter que pagar”. Esse objeto que é caro. Na época, foi R$6.000 para a televisão. Aí, o cacique veio. Ele já senhor de idade, todo mundo parou para ouvir. Ele falou: “Depois nós compramos outra”. Só

> que ninguém entendeu, porque todo mundo estava pensando que o cacique ia pedir para o pai do menino pagar a televisão. E o pai dele estava muito preocupado, até emocionado, chorando. Porque é um valor muito alto. Aí o cacique falou isso. O bicho que é de idade, né? "Ó, primeira coisa. Ela, a criança...", ele falou e apontou a criança. "Ela não tem culpa de nada. Quem tem culpa é o professor. Quem tem culpa é o diretor. Por que vocês deixaram ele correr aqui?" Então, o que a gente percebeu? O que ele quis dizer com aquela situação? Porque a criança ela estava ali, no momento de intervalo, trombou ali e derrubou. E, também, a criança, a gente sabe que ela mexe, né? Então, o que ele quis dizer? Que as pessoas responsáveis, no momento, elas têm mais culpa do que a criança. Então, deveria ser repensada, essa forma de julgamento. E hoje eu entendo que, realmente, quando uma criança comete alguma situação... Certamente, esse foi um momento específico. Mas que não foi ela. Não foi culpa dela, ou porque ela quis. Mas a situação... O que poderia acontecer? Ele já transferiu a responsabilidade para o professor, que estava lá. Para o diretor, que estava lá. Perguntando o que aconteceu ali. O que estão fazendo que não estão olhando essas coisas direito. A criança não é responsável de nada. Ela não entra na conversa. Ela é criança. Isso aí seria a conversa com o pai, com o professor, com o diretor. Lá em cima. A criança nem sabe de nada e nem deve chamar essa atenção dela. Ou chamar assim, no meio do pessoal. Quem é o responsável é o pai, o professor, o diretor. Juntamente com o cacique, vão conversar isso e vão se entender. E foi assim que se resolveu isso. Eu achei muito sábio da parte dele (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

Os anciãos utilizam momentos cotidianos como oportunidades para ensinar valores importantes a toda a comunidade. Essa situação ilustra o papel do cacique na mediação de conflitos e como suas decisões são guiadas por valores como respeito à infância e responsabilidade coletiva. No episódio narrado por Eliwelton, a postura do ancião de não culpar ou responsabilizar diretamente a criança demonstra uma abordagem pedagógica e ética baseada na proteção da infância e no reconhecimento das limitações naturais dessa fase da vida. Para ele, as crianças não devem ser responsabilizadas por incidentes ou erros ocorridos em contextos nos quais os adultos deveriam estar atentos e prevenindo possíveis problemas.

A fala do cacique ressignificou o incidente como uma aprendizagem coletiva sobre cuidado e corresponsabilidade. Essa abordagem evita julgamentos punitivos ou ações precipitadas baseadas apenas no valor material do objeto danificado. Ao priorizar os relacionamentos humanos e as dinâmicas sociais sobre questões imediatas, financeiras ou materiais, o ancião demonstrou sabedoria ao preservar tanto os laços comunitários quanto os valores culturais.

Esse enfoque também evita expor a criança a constrangimentos ou repreensões públicas, protegendo sua integridade emocional e demonstrando o respeito pelo seu processo de aprendizagem. Os erros são vistos como parte natural do crescimento, e não como falhas que exigem punição imediata. Como o exemplo, o erro representou uma valiosa oportunidade para ensinar valores como corresponsabilidade, empatia e cuidado mútuo, tanto às crianças quanto aos adultos.

Por fim, o professor Eliwelton trouxe uma reflexão valiosa sobre a riqueza e complexidade dos saberes indígenas e sua evolução ao longo dos milhares de anos, utilizando a língua como um exemplo para ilustrar esse processo. Ele destacou que, assim como as diferentes línguas indígenas se desenvolveram, e que poucas palavras ou mesmo assovios podem expressar ideias, os saberes acumulados pelas comunidades ao longo dos milhares de anos também passaram por processos de refinamento, adaptando-se às necessidades e aos contextos vividos por gerações. Esse ciclo é resultado de um processo histórico e natural que moldou a forma como os povos indígenas vivem, aprendem e se relacionam com o mundo.

Ele afirmou, também, que os processos de difusão desses conhecimentos, tradicionalmente, em sua comunidade, ocorrem de forma espontânea e integrada ao cotidiano. Não há um planejamento rígido ou uma fragmentação entre o que é "ensinado" e o que é vivido; tudo acontece de maneira fluida, como parte do próprio ciclo da vida na comunidade.

As visões apresentadas pelo professor reforçam o convite a valorizar os saberes indígenas em sua totalidade. Esses povos são testemunhos vivos de sua própria resiliência, conhecimento e criatividade ao longo dos séculos. Preservar esses saberes e práticas significa reconhecer sua importância não apenas para as comunidades que os praticam, mas também para toda a humanidade, como exemplos valiosos de como viver em equilíbrio com os seres terranos.

A segunda entrevista realizada para esta pesquisa ocorreu no dia 3 de agosto de 2024, com o professor Célio Kawina Ijavari, de 50 anos, do povo Inỹ (conhecido pelo termo Karajá). Formado em Ciências Sociais pela UNEMAT, ele possui uma experiência acumulada ao longo de três décadas. Desde 1994, Célio leciona disciplinas como Tecnologia Indígena, Cultura e Língua Materna e Prática Agrícola. Em 2021, ele assumiu a direção da escola em que trabalha, localizada na aldeia Krehawa, na Terra Indígena São Domingos, no município de Luciara, nordeste do estado de Mato Grosso.

Conheci o professor Célio em uma experiência anterior, durante meu estágio no curso de Licenciatura em Matemática Intercultural da UNEMAT – Câmpus do Médio Araguaia "Dom Pedro Casaldáliga", em julho de 2023. Na ocasião, Célio atuou como professor auxiliar na disciplina de Etnomatemática e Práticas Culturais, trazendo suas contribuições ao compartilhar o conhecimento vivido das práticas tradicionais de seu povo e das relações culturais na educação. Decidi convidá-lo não apenas por conhecê-lo previamente, mas por sua experiência, sabedoria e serenidade, que sempre o acompanham. Suas vivências como educador, diretor escolar e líder comunitário, somadas à sua percepção sobre a interação entre

a cultura tradicional e as influências externas, enriqueceram o diálogo que buscamos construir nesta pesquisa.

O povo Inỹ mantém uma presença histórica nas regiões banhadas pelo rio Araguaia, nos estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins. Com uma população próxima a 4,3 mil pessoas (dados de 2020), o grupo se divide em três ramos linguísticos principais, cada um com particularidades dialetais, mas interligados por uma identidade cultural comum. Entre suas tradições, destacam-se rituais como o *Hetohoky* (iniciação masculina) e a Festa de *Aruanã*, que celebra ciclos naturais e ritualísticos. A confecção de bonecas de cerâmica, atividade exclusiva das mulheres, simboliza tanto uma prática lúdica quanto uma expressão artística e econômica, adaptada ao contexto contemporâneo (ISA, 2024).

Ao longo dos séculos, os Inỹ enfrentaram conflitos com outros povos indígenas e interações complexas com a sociedade nacional, incluindo expedições coloniais e projetos governamentais. Esses encontros trouxeram desafios como doenças e discriminação, mas também estimularam estratégias de resistência, como a manutenção de estruturas sociais baseadas em laços matrilineares e a participação política em espaços urbanos.

Sua cosmologia, ligada ao rio Araguaia e ao seu mito de origem como o povo que veio das águas, orienta a organização territorial das aldeias e práticas como pesca coletiva e agricultura de subsistência. Hoje, além de reforçar sua identidade por meio de arte e rituais, os Inỹ articulam-se em movimentos sociais para garantir direitos, demonstrando uma dinâmica adaptativa que harmoniza tradição e engajamento com a modernidade.

Em sua fala, o professor Célio enfatizou que a educação das crianças em seu povo começa antes mesmo do nascimento, sendo planejada desde o casamento dos pais, quando já se projeta o futuro da criança como parte da família e da comunidade. O nascimento da criança é marcado por rituais, com momentos de celebração e iniciação aos valores da cultura. Ao longo da infância, a educação continua integrada à vida cotidiana. Desde cedo, como expressou Célio, a criança “vai aprendendo a vida”.

Célio apontou mudanças significativas na contemporaneidade. Antes, as crianças permaneciam próximas à família até os 12 anos ou mais, quando passavam por ritos de transição para a vida adulta. Hoje, com a entrada na escola, por volta dos cinco anos, muitas dessas práticas foram alteradas. A escola introduz uma nova dinâmica na educação das crianças, complementando os ensinamentos familiares. Célio explicou brevemente como os meninos passavam por rituais de iniciação que os preparavam para assumir responsabilidades como caçar, pescar e cuidar da família, e que esses rituais marcavam o início de uma nova

fase de vida com obrigações alinhadas aos papéis sociais esperados. Hoje, essas práticas foram, em grande parte, substituídas por um foco maior na educação escolar.

O professor articula uma reflexão crítica sobre os desafios de preservar valores comunitários em um contexto marcado pela ascensão do individualismo, tensionando as transformações trazidas pela escolarização e pela modernidade:

> Eu falo para eles... Nesse tempo que eu estou vivendo com eles. Eles não podem, assim... Falar que "não, eu sou assim, eu sou não sei o quê". Porque ninguém é melhor do que outro. Todo mundo é igual. Então, às vezes, a pessoa se ilude, se engana. Principalmente nós, Inỹ, o povo Karajá... Eu observo, assim... quando a pessoa, assim, se... Terminando o seu estudo. "Eu sou formado, eu sei falar português, eu sei não sei o quê". Eu falo, ele é formado... Aprendeu. Só que... Se a comunidade não apoiar, se a comunidade não aceitar, ele não é nada. Então... A gente sempre... Precisa do outro. Sempre. Quando a pessoa fala, "eu sou sozinho, eu não quero fulano", ele está... Está se enganando. Então, por isso, eu falo assim: quando aquela criança está brincando, está aprendendo. Criança está sempre brincando. Por que aprendendo? Porque ele está socializando. Agora, quando ficar adulto, aí já começa a... Dividir. E ali que começa, assim... Arruinar, eu vou falar assim, arruinar, brigar. [...] Meu avô é liderança. Meu avô é cacique. Lá onde ele fez aldeia maior, ele coordenava. Mas, naquele tempo, era também rígido. E o rígido, eu vou falar assim, naquele tempo, é... Eles guerreavam entre indígenas de outra etnia. E aí, eu falava para eles assim, olha... Nós temos que pensar diferente. Não é daquele... Que o pessoal viveu. Nós temos que pensar, assim, da melhoria da vida. Criar amizade. É isso que eu falo com... Com meus filhos, com os alunos. Quando eu vou lecionar (Célio Kawina Ijavari, em entrevista concedida no dia 3 de agosto de 2024).

A crítica à ilusão de autossuficiência desvela um conflito geracional: as novas gerações tendem a supervalorizar conquistas individuais, desprezando a teia relacional que sustenta a identidade Inỹ. Ele reconhece que a geração de seu avô também enfrentava divisões, porém de natureza distinta. Se antes os conflitos se davam pela defesa territorial ou disputas entre grupos, hoje se manifestam na cisão entre individualismo e os valores comunitários.

Nesse sentido, sua atuação como professor é um ato político de resistência. Célio tenta evitar que a educação escolar em sua comunidade se torne um vetor de assimilação, convertendo-a em ferramenta para reafirmar a sabedoria de seu povo. A "melhoria da vida" que propõe não é o desenvolvimento no sentido ocidental, mas a construção de futuros em que individualidade e coletivo coexistam sem hierarquias, um desafio urgente em um mundo que insiste em medir progresso pela capacidade de romper com o passado.

Em sua reflexão, Célio defende a integração entre tradição e tecnologia como caminho para preservar a cultura Inỹ sem rejeitar os avanços contemporâneos. Ele explicou que, assim como o arco e a flecha são ferramentas ancestrais para pescar, exigindo prática e intencionalidade, o celular pode ser um instrumento educativo se usado com o propósito de "aprender o mundo".

Além disso, para Célio, a brincadeira das crianças não é mero entretenimento, mas um processo educativo por meio do qual valores coletivos – partilha, cooperação, respeito – enquanto interagem com o grupo. Essa socialização horizontal, desprovida de hierarquias rígidas, contrasta com a fragmentação que surge na vida adulta, quando as obrigações e os papéis sociais, muitas vezes influenciados por pressões externas, podem gerar individualismo e disputas. Assim, a socialização lúdica aparece como antídoto contra futuras divisões, pois cultiva, desde a infância, a noção de que existir é, antes de tudo, um verbo coletivo. O brincar é um ato político de preservação cultural.

> A minha filha, desde criança, já sabe... Ela senta comigo e eu falo pra ela. Todos os meus filhos. Porque eu faço o meu plano de aula. Aí, sentam comigo, me olhando. Tem hora que eu largo o meu plano de aula. Ela senta comigo, brinca. Então, quando vai pra sala de aula, ela já sabe o que vai fazer, o que vai falar. E aí, o pessoal fala: "nossa, como é que você aprendeu rápido?" Mas, eu, lá em casa, eu... Eu ensino a ela, brinco com ela. Aprender rápido é como brincando. Agora, se você pega direto, só a leitura, só aquele... A criança não aprende, não. Ela fica cansada. Agora, se você brincando, se você... Correndo, saindo ali, a aprendizagem é rápida. Eu, quando eu peguei a sala de aula, parece que foi o segundo ano. E aí, a criança passou sem saber ler. Nossa, o que é que eu vou fazer? Aí, ele falava... "Não, mas eu não sei, não sei ler, não sei... Não vou para lá, não". Estava com medo. "Não, você briga comigo", "Não. Aqui, ninguém vai brigar com ninguém. Aqui é para todo mundo ajudar. Aqui, nós estamos todos em família. É tudo irmão, cada um é irmão de vocês". E aí dei um livrinho em *Inyrybe* para produzir um desenho para eles. Eu fiz um peixe. Aí fizeram um desenho. Aquele menino não fez. Ele tem desenho, mas escrita não fez. Aí ele chorou. Eu pensei assim, o que eu vou fazer? No outro dia, eu peguei o livro que um dos professores produziu. É o primeiro livro, a primeira cartilha indígena que fizeram. Aí eu levei. "Olha, esse aqui tu vai levar. E ninguém é burro. Todo mundo... É sábio. Todo mundo assim, inteligente. Mas só que é assim. Depende de nós. Sim, algum tem facilidade. Algum vai aprender devagar. Mas vai aprender. Mas tudo assim depende da pessoa. A pessoa querer. Por exemplo... Olha, uma bicicletinha aqui. Quem gosta de andar de bicicleta? Eu gosto de andar, por exemplo. Mas vocês já sabiam andar? Não. Então... Por que vocês já aprenderam? Porque vocês se interessaram em andar. Porque vocês... Se interessaram em ir não sei onde, brincar. Então, letra escrita é a mesma coisa. Vocês vão focar na... Na leitura. Assim vocês vão aprender. A mesma coisa na bicicleta. Agora, se você não ler, não estudar, na casa de vocês, aqui... Vocês não vão aprender mesmo". E aí fica o menino... No primeiro bimestre... mais ou menos. Segundo bimestre... Sabe? Ele passou o primeiro da turma. No primeiro semestre. Aí eu pensei, nossa, cara... Então é por isso que eu falo para a minha filha. "Minha filha... Para educar... Na leitura, a criança é fácil. Você só brincando, dando um exemplo. Aí a criança vai pensar: ah, eu vou aprender. Então eu vou fazer isso. Então é isso. Na sala de aula. Que a gente... Dá para aprender" (Célio Kawina Ijavari, em entrevista concedida no dia 3 de agosto de 2024).

Assim, o professor demonstra como a empatia e adaptação às necessidades individuais das crianças são fundamentais. Ao lidar com uma criança que, inicialmente, apresentava dificuldades para ler e escrever, Célio optou por essa abordagem acolhedora e motivadora, criando um ambiente seguro e colaborativo, que auxiliou a criança a perceber que todos têm seu próprio ritmo para aprender. O sucesso desse estudante, que passou a ser o "primeiro da

turma", evidencia o impacto positivo da abordagem do professor, baseada em respeito, paciência, motivação e o olhar atento ao universo da criança.

> Quando uma pessoa fala assim... "Eu não sei dançar". Aí aquela pessoa que sabe... Ela convoca. Só pra ele entrar no meio deles. Aí vai tirando aquela timidez. Vai entrar... Aí vai começando a aprender. Por exemplo, a menina... Esse é recente. Aconteceu assim... Diz que ela não quer estudar. Diz que o professor dá muita leitura, escrita... Que a matéria é difícil. E aí eu sentei com os professores. Como é que estão trabalhando? E cada um falou. Eu tô falando assim... Tá bom. Porque a avó dela falou pra mim assim: "Célio, minha filha tem que estudar. Tu tem que chamar". Aí eu fui na casa dela. Ela sentada, me esperou. Ela não correu, não (risos). "Tudo bom?". Abaixou a cabeça, não falou nada. Aí a mãe dela brinca. Fala pra ela: "O diretor veio conversar com você". Aí eu falei pra ela assim... "E aí, o que que tá acontecendo? Diz que tu não quer estudar. O que que foi? O que que tá acontecendo? Bora lá, amanhã você vai. Amanhã você vai pra estudar. Porque você sabe que hoje em dia é bom estudar. É bom estudar. É bom... Quem é formado. Quem tem leitura. Tu sabe, né? Agora, pescador é... muito pesado. Mas é bom, mas... Não é bom". E aí no outro dia, na semana, apareceu, assim... Meio tímida, meio... Assim, se escondeu embaixo da (risos)... Aí eu falei pro professor: "Ela pode deixar quieta pra ela se acostumar". Aí ficou... Aí eu falei pro professor: "Professor, vamos fazer uma brincadeira". Aí nós fizemos a flecha. E aí, lá que ela se empolgou. Olha, tá vendo? Que é assim... Criança, quando alguma coisa não tá gostando, você não pode insistir. Se você insistir, a criança só vai irritando. Não vai aprender. E aí, quando a criança não quer, você troca alguma coisa. Alguma brincadeira... Aí nós pegamos a flecha. Ela aí começou a sorrir. Começou a interagir com os colegas. Aí a vovó deu-se a paz. "Olha a minha neta aí. Você... Conseguiu, né?". Pois é. Aí eu falo pro professor de experiência. Ele falou pra mim: "Eu faço isso também. A criança, quando não quer escrever, eu faço um desenho. Pintar. Sentar. Conversar. Eu deixo assim". Então, esse que eu estou falando é o exemplo da brincadeira como criança aprende. E aí, lá que começa. Depois, você faz o desenho que você brincou. Começa assim... Alegre. Sorrindo. "Ah, eu brinquei assim. Eu acertei, está ali". E começa a escrever, desenhar. Agora, se você falar direto, aí não vai fazer. Agora, primeiro, você vai levar a brincadeira. Depois, você tem que tentar. Depois, leva na sala de aula. Porque lá começou brincando. Lá, também, vai chegar alegre. Vai chegar que ficou bem alegre (Célio Kawina Ijavari, em entrevista concedida no dia 3 de agosto de 2024).

Nesse depoimento, observamos como o senso de comunidade permeia a atuação de Célio como educador. A visita à casa da estudante desmotivada, a pedido da avó, exemplifica como a educação indígena, mesmo em contexto escolar, vai além dos limites da instituição, fazendo da aprendizagem um esforço conjunto que envolve toda a rede de apoio ao redor da criança. Dessa maneira, os educadores demonstram um compromisso coletivo com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, onde assumem um papel ativo na mediação entre as dificuldades individuais e o apoio comunitário.

Desde muito pequenas, as crianças observam gestos e comportamentos dos adultos ao seu redor. Segundo Célio:

> A criança, desde pequenininha... Ele ou ela já está observando o que a mãe faz... A avó, especialmente a avó. Por exemplo, se a avó é ceramista, aquela criança ali... Ela vai ser ceramista. Porque ela vai aprender com a avó. Agora, se a avó vai fazer colar... Ele vai aprender com ela. Então, a criança sempre aprende com sua observação. E com sua família. Agora, quando tem a família que não tem ceramista, que não tem... Que não sabe... Enfeite, adorno... E aí, ela aprende lá na escola, que

> faz oficina. Aprende história que os professores falam. Mas, assim... Quem fica com a responsabilidade mesmo é os pais. Criança tem curiosidade. Minha mulher gosta de fazer cerâmica. Pintar, assim, a cerâmica bem devagarzinho. Ela tem a habilidade de fazer. E aí, a menina chega ali. Minha netinha. Seis anos. Chega lá fazendo igual ela. Até imita como ela senta. Entendeu? Ela senta... "Veja aí. Ela está imitando você, ó. Tudo. O que ela leva, papel... Tudo imitam". Criança começa dali (Célio Kawina Ijavari, em entrevista concedida no dia 3 de agosto de 2024).

A curiosidade natural das crianças é a força motriz no processo educativo: elas aprendem explorando o mundo ao seu redor e interagindo ativamente com ele. A pedagogia é baseada na experiência direta e na convivência intergeracional.

O professor Célio trouxe, ainda, sua perspectiva sobre a individualidade das crianças e a forma como cada uma carrega consigo características únicas:

> A natureza que eu estou falando vem da gente. Eu tenho três, quatro, cinco filhos. Esses cinco filhos não vêm igual. Mas o meu pensamento... Vai ser tudo igual. Depois eu falei assim: Não, a criança não faz o que você pensar. A criança já veio de lá mesmo. Já tem pensamento. Já tem decisão. Já tem o caminho. Entendeu? (Célio Kawina Ijavari, em entrevista concedida no dia 3 de agosto de 2024).

Essa percepção implica na compreensão da necessidade do respeito pela individualidade e capacidade das crianças de construir seus próprios caminhos, mesmo em um ambiente coletivo. Ao reconhecer que cada criança "já vem com seu caminho", o professor sugere que elas carregam consigo uma essência única que deve ser compreendida e valorizada no processo educativo. Assim, o papel dos educadores e dos pais não é moldar completamente a criança de acordo com suas próprias ideias, mas sim guiá-la, respeitando suas características inatas e oferecendo suporte para que ela desenvolva seu potencial.

Essa perspectiva nos convida a refletir sobre o educador enquanto observador e aprendiz da riqueza da diversidade humana. Ao reconhecer cada criança como um ser completo, com suas potencialidades que contribuem para a coletividade, sem perder sua individualidade, reforçam a ideia de que educar não é impor caminhos prontos, mas sim acompanhar as crianças enquanto descobrem quem são.

Quanto à presença da escola na aldeia, Célio destacou que, embora a escola tenha um papel positivo em incentivar práticas culturais, ela também representa a entrada de um "outro mundo" na comunidade:

> A escola está incentivando os povos Inỹ para falar português, falar cultura Inỹ, fazer enfeites, colar. É isso que a escola está incentivando a gente a trabalhar. Mas, dentro da comunidade, que é forte, eu vejo, assim, dois mundos. [...] A escola não é nosso mundo. Não é nosso... Como é que eu falo? Nosso espaço. Nós estamos imitando a escola. Mas na outra parte, é bom, sim. Porque, assim, eu vejo tudo, as coisas mudaram. Por exemplo, a escola, antigamente, quando você vai ensinar... Tem que ter esteira. Lá dentro da esteira, alguém que sabe contar história... A criança senta assim... Conta uma história e tal. Mas aí vai aprendendo. Com as gerações, assim... Não tem escrita... Não tem vídeo, não tem nada. Só vai passando. Só a avó que vai contando, aí vai só passando... Por geração mesmo. E agora... Esta esteira aqui levou

> para a escola que faz aquela história... Como que fala? Escrita. Mas a escola, assim... Aumentou. Eu vou falar assim... Foi... Foi bom (Célio Kawina Ijavari, em entrevista concedida no dia 3 de agosto de 2024).

O professor observa que essa interação entre os dois mundos pode gerar divisões internas que podem enfraquecer os laços comunitários. Sua crítica estende-se ao impacto mais amplo da escola enquanto instituição que reproduz valores alheios ao contexto indígena. Segundo ele, a escola não é do mundo Inỹ, mas uma estrutura externa que a comunidade "imita", o que mostra o sentimento de distanciamento em relação ao modelo escolar não-indígena e a preocupação com sua capacidade de atender às especificidades culturais dos povos indígenas.

A terceira entrevista foi realizada no dia 4 de agosto de 2024, com a professora Luciana Mendes Tamaná, graduada em Licenciatura em Pedagogia Intercultural pela Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, tendo concluído o curso no ano de 2022. Pertencente ao povo autodenominado Kawaiwete (conhecido pelos não indígenas como Kayabi), Luciana reside na aldeia Nova Munduruku, localizada na Terra Indígena Apyaká/Kayabi, no município de Juara – MT. Atuando como docente desde 2015, ela trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) em uma turma multiciclada. Sua trajetória demonstra compromisso com a educação intercultural e preservação da identidade cultural, mesmo em meio aos desafios impostos pela contemporaneidade.

Apesar de pertencer ao povo Kawaiwete, Luciana lida com a educação de crianças Munduruku. O povo Munduruku, autodenominado Wuyjuyu, habita tradicionalmente o Vale do Tapajós, distribuído entre os estados do Pará, Amazonas, e Mato Grosso, com uma população de cerca de 18 mil pessoas (dados de 2020). Reconhecidos por sua história guerreira, dominaram a região conhecida como Mundurukânia até o século XIX, marcada por conflitos com povos rivais e resistência à colonização. Seu primeiro contato registrado com não indígenas ocorreu em 1768, por meio de expedições coloniais, seguido por séculos de interações complexas, incluindo acordos forçados com autoridades portuguesas e pressões durante o ciclo da borracha no século XIX (ISA, 2024).

Atualmente, os Wuyjuyu enfrentam desafios como a invasão de suas terras por garimpos ilegais, projetos de infraestrutura e degradação de seus recursos naturais. Sua organização social, baseada em clãs patrilineares, coexiste com práticas culturais adaptadas, como a cestaria e rituais ligados à caça e pesca. Embora parte de suas tradições, como a cerâmica e a tecelagem, estejam em declínio, mantêm esforços para revitalizar sua língua e

cosmologia, que inclui narrativas sobre a criação do mundo e relações com a natureza. Por meio de associações indígenas, como o Conselho Munduruku do Alto Tapajós, buscam demarcação territorial, acesso à saúde e educação diferenciada, articulando resistência política e cultural para preservar sua identidade frente às pressões contemporâneas (ISA, 2024).

Conheci a professora Luciana durante o 10º Festival Juruena Vivo, realizado de 4 a 8 de novembro de 2023, em sua aldeia. Com o tema "Conectando territórios e somando lutas para o bem viver", o evento reuniu povos indígenas, comunidades tradicionais e parceiros para celebrar uma década de resistência e luta pelo seu território e pela biodiversidade da bacia do rio Juruena (REDE JURUENA VIVO, 2023).

Durante esses dias, pude conviver e observar a relação de Luciana com as crianças da aldeia. Elas, mesmo sem solicitação, assumiam papéis ativos: orientavam os visitantes, ajudavam com suas bagagens, serviam água, organizavam o ambiente e transformavam tarefas cotidianas em brincadeiras. Sorridentes, colaboravam com o evento, sempre em grupos, demonstrando um senso de responsabilidade comunitária. A decisão de convidar Luciana para compor essa pesquisa se deu pela observação de como ela equilibra essa liderança pedagógica com uma postura afetuosa, incentivando a autonomia das crianças enquanto reforçava valores como respeito e coletividade.

Luciana compartilhou que sua experiência como professora dos anos iniciais é marcada pelo contato com os estudantes em fase de alfabetização, etapa considerada especialmente enriquecedora devido à curiosidade natural das crianças. Ela observa que, enquanto algumas crianças demonstram facilidades, outras enfrentam desafios específicos, exigindo abordagens flexíveis e personalizadas.

A professora enfatizou que os processos educativos em sua comunidade são construídos desde a infância, integrando práticas cotidianas e as narrativas orais. Ela ilustrou como meninos e meninas aprendem habilidades tradicionais por meio da observação e imitação dos familiares:

> Desde criança, ela vai aprendendo com os pais, dentro de casa. O menino, para ele poder aprender a fazer uma flecha, ele tem que observar quem faz, que, muitas vezes, é o pai, é o avô, é o tio. E a criança, ela vai aprendendo também através da observação. Muitas vezes, a criança também aprende através das brincadeiras. Então, aquilo ela leva até crescer. E a menina, desde que ela é pequenininha... Se a mãe leva a criança para o rio, desde ali ela já começa a ver que a mãe lava a roupa. Então, a criança, dali, ela já vai vendo, ela começa a pegar uma roupa. Através de uma brincadeira, mas ela já vai aprendendo, né? Aprendendo a lavar roupa... A mãe leva para a roça. Ela já vai aprendendo ali. Vamos dizer que ela foi para a roça com a mãe para poder arrancar mandioca. Então, ela já vai ajudando, pegando mandioca, coloca dentro do paneiro. E também tem vários outros conhecimentos que os pais vão passando para os filhos, desde criança. É que nem outro exemplo aqui que eu vou dar para você. A partir que a menina chega numa fase, lá pelos nove anos, a mãe

> começa a ensinar: “Oh, minha filha, você não pode comer tal coisa. Porque se você comer tal coisa, você não vai ter um parto bom. Um parto que nasce rápido. Você não pode comer... Tem aquelas comidas que sobram no fundo da panela. O arroz, por exemplo. Você não pode raspar aquele fundo, porque a criança vai estar... Ela vai... Tipo, vai ficar grudada lá dentro. E ela não sai”. Aí a mãe passa esses conhecimentos. Para a filha não sofrer no futuro. E também tem outro que é para a criança nascer... Para ela não ter sofrimento. É a cuia. Aquelas cuias para tirar farinha. Dentro dela tem um miolo. Aquele miolo, a mãe também pega, pede para a menina usar aquilo lá, para a criança também nascer logo. Então tem várias coisas que os pais e as mães vão ensinando para os filhos. E dentro da escola também, né? A gente trabalha mais... Assim, explicando. Porque a criança, na fase que ela está dentro da escola, como já dissemos, a criança não sabe ler, mas ela ouve. E ela grava algumas coisas que é falado. E eles vão aprendendo. Elas aprendem de várias formas, dentro da comunidade. Ou juntamente com as pessoas que ela convive ali dentro da comunidade, com a família (Luciana Mendes Tamaná, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

Sua fala evidencia que a educação em sua comunidade se estrutura em pilares intergeracionais e comunitários, onde as aprendizagens ocorrem em diferentes espaços, como o rio, a roça ou o ambiente doméstico, articulando habilidades práticas e valores culturais. A observação e a imitação são atores de socialização que vinculam as crianças a papéis sociais definidos por gênero e idade, como a confecção de flechas, ou o manejo da mandioca.

Chama atenção a cosmologia embutida nos ensinamentos, como a proibição de comer restos de arroz grudados na panela, associada a complicações no parto. Essas regras, transmitidas oralmente, são expressões de um sistema de conhecimento ecológico e médico que relaciona alimentação, corpo feminino e espiritualidade.

Luciana descreveu a prática tradicional da pesca com timbó como um evento pedagógico e comunitário, onde regras culturais e conhecimentos ecológicos se entrelaçam. Sua narrativa ilustra como atividades coletivas transcendem a subsistência, tornando-se espaços de aprendizagem e reforço identitário:

> Lá na minha aldeia, todo ano faz a pescaria com timbó. Todas as pessoas ali da comunidade, são avisadas: “Amanhã a gente vai bater timbó na lagoa”. Então, amanhã não vai ter aula em sala, todo mundo vai lá nessa lagoa. Aí, as pessoas que estão na frente fazem a mobilização. Eles vão até o local para poder tirar o timbó, que é um cipó. Eles cortam esse timbó e faz um feixe. Daí leva em cima do pau. E bate com um pedaço de pau. Para poder ir macetando ela, aí você vai colocando ela em vários lugares da lagoa. Só que antes desse processo é explicado para as crianças, que se elas forem lá na lagoa, não é para elas mijar dentro da água. Porque corta o efeito do líquido do timbó, que é solto dentro lá. Aí os peixinhos não morrem. Também, mulher grávida não pode ir nessa lagoa. Porque os peixes também acabam que não morrem. Mulher menstruada também não pode ir nesse lugar. Para que não aconteça isso. Senão não pega o peixe (Luciana Mendes Tamaná, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

A pesca com timbó é um ritual educativo que integra dimensões práticas, simbólicas e cosmológicas. As proibições descritas pela professora são expressões de um conhecimento ecológico que reconhece a interferência de substâncias orgânicas no equilíbrio do ecossistema

aquático. O timbó age como um paralisante para os peixes, e sua eficácia depende de condições específicas. Daí, a ênfase em regras carregadas de observação empírica acumulada por gerações.

A ausência de aulas em sala durante a atividade não significa interrupção da aprendizagem. Pelo contrário: as crianças aprendem fazendo, observando os adultos no manejo do cipó, no procedimento realizado na lagoa e no respeito às normas comunitárias. Essa prática reforça o "currículo vivo", onde o território e as relações sociais são os principais livros didáticos. A participação das crianças, ainda que indireta, como espectadores ou ajudantes, as insere em um sistema de responsabilidades coletivas, onde o "não fazer" (evitar urinar na água) é tão pedagógico quanto o "fazer" (coletar peixes). As restrições impostas às mulheres grávidas ou menstruadas, por sua vez, revelam uma cosmologia de cuidados: essa regra protege tanto a gestante, evitando exposição a substâncias potencialmente tóxicas, quanto a comunidade, garantindo o sucesso da pesca.

Luciana reforçou a centralidade do trabalho coletivo e da participação comunitária na formação das crianças, destacando como a escola e as atividades tradicionais se complementam para cultivar valores de cooperação e responsabilidade social.

> Até hoje, dentro da nossa comunidade, a gente ainda mantém muito o trabalho coletivo. Vamos organizar um evento dentro da nossa aldeia. Então, a gente chama todas as mulheres, olha, tal dia a gente vai fazer isso. Então, todo mundo tem que ir. E as crianças também vão ali pra ajudar. E quando eu tô dentro da sala de aula, que acontece alguma coisa assim, algum evento, sempre a gente pega os alunos, leva pra ir lá pra gente tá ali ajudando. Porque se a gente não pegar e não fazer isso, lógico que a criança não vai aprender. Ela não vai crescer com aquele olhar de tá participando de uns trabalhos coletivos. Porque a partir que você não faz esse tipo de coisa, a criança vai ser egoísta, porque ela não vai querer participar de uns eventos ali pra ela ajudar. Sabe que hoje em dia, dentro da nossa sociedade indígena, tá acontecendo muito, com a chegada da tecnologia, tem muitos que não querem mais saber de fazer um trabalho voluntário. Se for pra ajudar... Entendeu? Então, assim, eu da minha pessoa, assim como professora, tenho que tá trabalhando esse fato com os meus alunos. Pra eles irem crescendo com aquele olhar, que ele vai crescer, ele vai "olha, eu sou uma pessoa que eu ajudo, né?" Agora, se eu não levo aí, aí ele não vai (Luciana Mendes Tamaná, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

A fala de Luciana revela um projeto pedagógico que integra escola e comunidade, transformando tarefas cotidianas em formação ética. Ao incluir as crianças nessas atividades, ela contribui com a aprendizagem de habilidades práticas e constrói um senso de corresponsabilidade, essencial em sociedades onde a sobrevivência depende da cooperação (como na pesca com timbó ou no cultivo da roça). Cada gesto mostra que a comunidade não é um conjunto de indivíduos, mas um organismo interdependente, onde o sucesso de um é fruto do esforço de todos. Nesse sentido, a educação indígena os prepara para sustentar a vida, em todas as suas dimensões.

Jovens conectados a dispositivos digitais podem priorizar interações virtuais em detrimento de práticas comunitárias. Para contrapor isso, a professora utiliza a escola como ponte entre tradição e modernidade, mostrando que ajudar é um ato de afirmação identitária. As crianças, ao participarem dos mutirões, aprendem que colaborar é tão vital quanto contar ou ler – uma lição que a educação ocidental raramente prioriza.

Nesse contexto, Luciana abordou as transformações socioculturais desencadeadas pela introdução de tecnologias como energia elétrica e internet em sua comunidade, contrastando práticas tradicionais de coletividade com novos hábitos individualistas.

> Quando eu cheguei na Munduruku, não tinha energia. E quando tinha alguma coisa, um café da manhã, eles levavam as coisas, cada um que fazia na sua casa, ia na casa do cacique tomar. Todo mundo junto. Comer um cará, um cafezinho, alguma coisa. E a maioria das coisas, fazia aquela rodinha, sabe? Para todo mundo ficar ali, contando histórias. Como não tinha energia, as pessoas chegavam ali e ficavam. Só que depois, com a chegada da energia, muitos já não iam mais na casa da outra. Porque a internet chegou. E aí muitas vezes as pessoas ficam ali na casa. Aí fica mais também no celular. Aí aquelas pessoas também que iam pescar, os meninos mais novos que às vezes iam pro rio pescar, já não querem ir mais. Por quê? Pra ficar na internet, né? Porque a internet veio e tá prendendo as pessoas também em casa. Aí muitas vezes, até ali mesmo, assim, dentro da casa da gente, às vezes as pessoas já... Vamos supor que nós estamos cinco pessoas aqui. Mas às vezes, quando eu tô aqui com o celular, eu converso com você? Não, né? Simplesmente cada um tá ali. Parece assim que não tem ninguém. Então, na aldeia é assim. E aí... Tinha divisão das coisas. De um peixe, quando alguém chegava ali que pegava bastante peixe. Aí dividia. Só que hoje não. Com a chegada da energia, as pessoas têm freezer. Aí pega o peixe e guarda: “se você quiser, eu tenho aqui pra vender”. (Luciana Mendes Tamaná, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

A chegada da energia e da internet na aldeia Nova Munduruku, como aponta Luciana, reconfigurou a noção de comunidade. Ela descreve um cenário onde a roda de histórias, outrora central para a difusão saberes, é substituída pelo silêncio das telas luminosas. Esse fenômeno não é exclusivo de contextos indígenas: conforme Bauman (2001), a modernidade líquida fragiliza vínculos comunitários em prol de conexões virtuais efêmeras. No entanto, para essas comunidades, o impacto é mais profundo, pois a tecnologia não apenas altera hábitos, mas desestabiliza sistemas de reciprocidade que sustentam a coesão social, como a divisão de alimentos.

Nas palavras de Luciana, cinco pessoas numa sala parecem ausentes, se cada uma está imersa em seu dispositivo. Esse fenômeno tensiona a educação: se as crianças e jovens deixarem de participar dos diferentes espaços socioeducativos da aldeia, como garantir a continuidade de saberes práticos e simbólicos?

Esses questionamentos conectam-se a debates mais amplos sobre soberania digital indígena (Duarte, 2017), que defendem o direito dos povos originários de gerir suas próprias

tecnologias, equilibrando inovação e preservação. Sem mediação, a tecnologia aprofunda desigualdades; com ela, pode tornar-se uma poderosa ferramenta de resistência.

Por fim, Luciana relata um episódio emblemático que ilustra a discrepância entre valores ensinados na escola e práticas dos adultos, destacando como a educação pode desafiar hábitos consolidados na comunidade.

> O meu menino, quando ele estudava, ele era pequeno, a professora falou para ele que na cidade você não pode ficar chupando balinha e ficar jogando casca por aí. Daí eu chupando balinha, eu joguei a casquinha assim no chão. Daí ele falou para mim: "oh, mãe, minha professora falou para mim que a gente não pode ficar jogando casquinha de bala por aí no chão, porque entope o bueiro". Então, os ensinamentos vêm dali, que ele aprende lá na escola, aprende ali com o outro. E aí quando você faz uma coisa assim, ele que pega e puxa as suas orelhas, né? Para lembrar que você não pode fazer isso. Então, muitas vezes nós adultos, eu tiro uma pela minha comunidade, vamos para a cidade. Quando chega, vocês sabem que a gente quando chega fica do outro lado do rio, né? Então, aí as pessoas vêm da cidade, o que os adultos fazem? Trouxe uma latinha de refri, trouxe sacolinha de mercado, joga tudo ali. Não é capaz de pensar, poxa, eu sou adulto, eu sei que se eu pegar essa sacola e vou deixando aqui, aí os outros vêm, jogam ali. Outro vem, joga uma coisa de refrigerante, é garrafa pet. Outro vem e joga a sacola. Então, vai só acumulando ali, acumulando. Mas quem que tem a iniciativa de pegar aquelas coisas e colocar num lugarzinho ali, ou pegar e colocar num saco, ou jogar em um lugar adequado? Quem? Ninguém. E aí, as pessoas adultas, que poderia dar exemplo para quem está assim, são próprias pessoas que fazem isso. E aí muitas vezes que eu vejo que está feio lá daquele lado, o que eu faço? Falo com meus alunos: "tal dia a gente vai lá do outro lado, a gente vai fazer essa limpeza". Eu levo eles, pego aqueles plásticos, a gente vai do outro lado e a gente cata tudinho, sabe? Cata tudo, aquelas garrafas pet, tudo que está do outro lado, até roupa velha que tem vezes, tem umas pessoas que traz e deixa lá, entendeu? Aí a gente pega tudinho, coloca num lugar lá e toca fogo. A gente deixa bonitinho, passa outros dias e já está de novo aquilo lá. Então por isso que eu falo, nós adultos, não é todos, mas alguns faz cada coisa, mas depois que chama a atenção das crianças, mas ela não faz isso, não faz aquilo, mas ele próprio faz coisa, né? Que ele poderia dar exemplo e ele não faz. Então por isso que muitas vezes a gente fala, o exemplo vem dentro de casa. Se a gente não der exemplo, e dai? (Luciana Mendes Tamaná, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

O episódio descrito por Luciana expõe uma pedagogia circular, onde as crianças, ao se apropriarem dos conhecimentos, tornam-se fiscalizadoras éticas de suas próprias comunidades. Isso demonstra como a educação indígena não é um processo unidirecional, mas um diálogo contínuo entre gerações, onde crianças e adultos podem ser agentes de mudança. O acúmulo de lixo no rio, espaço sagrado para muitos povos indígenas, além da queima desses detritos, simboliza um problema ecológico que revela a falta de infraestrutura para gestão de resíduos, um desafio comum em terras indígenas pressionadas por modelos de consumo externos.

Em suma, a entrevista com a professora Luciana nos trouxe um panorama rico e complexo sobre a educação em sua comunidade. A aprendizagem, como destacado, inicia-se no ambiente comunitário, por meio da observação e participação em atividades cotidianas,

reforçando valores coletivos e conhecimentos ancestrais. A difusão dos saberes, desde a confecção de flechas até práticas ligadas à pesca com timbó, demonstra como a cultura é perpetuada de forma orgânica, integrando crianças desde cedo ao ciclo de responsabilidades e rituais comunitários. A escola, por sua vez, atua como um complemento, introduzindo conteúdos em língua portuguesa, mas também incorporando materiais específicos, como livros sobre plantas medicinais e práticas culturais, que fortalecem a identidade indígena.

Seu trabalho como professora busca por uma pedagogia intercultural, onde a escola não apenas ensina, mas também aprende com as raízes indígenas, construindo pontes entre gerações e garantindo que os saberes Munduruku continuem a florescer, mesmo em um cenário de rápidas mudanças.

A quarta entrevista realizada no contexto desta pesquisa foi realizada, também, no dia 4 de agosto de 2024, com a professora Suzilene Orupe Chuê, formada em Pedagogia Intercultural pela FAINDI/UNEMAT, em 2022. Com experiência na educação indígena desde 2013, Suzilene iniciou sua trajetória atuando por três anos em atividades de nutrição e limpeza escolar, passando a lecionar em 2016. Atualmente, trabalha com turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Pertencente ao povo Chiquitano, Suzilene reside na aldeia Vila Nova Barbecho, localizada no município de Porto Esperidião – MT.

O povo Chiquitano formou-se a partir da integração de diferentes comunidades indígenas reunidas em missões religiosas durante os séculos XVII e XVIII, na região que hoje divide Brasil e Bolívia. Com origens em grupos como Samucos e Paikoneka, sua população atual está majoritariamente na Bolívia, onde somam mais de 87 mil indivíduos, enquanto no Brasil habitam áreas do Mato Grosso, com cerca de 470 pessoas (dados de 2012). Ao longo da história, enfrentaram deslocamentos forçados, exploração em atividades agropecuárias e disputas territoriais decorrentes da demarcação de fronteiras que fragmentaram seu espaço tradicional. A migração para o Brasil, intensificada no século XX, ocorreu em contextos como a Guerra do Chaco, quando famílias buscaram refúgio em território mato-grossense (ISA, 2024).

Atualmente, no Brasil, as comunidades Chiquitano lidam com pressões como a ocupação ilegal de terras por fazendeiros, a redução de seus territórios devido a políticas de regularização fundiária e a lentidão em processos oficiais de reconhecimento territorial. Organizam-se em núcleos dispersos, como Limão e San Fabiano, mantendo práticas agrícolas para subsistência e trabalho temporário em propriedades rurais (ISA, 2024).

Em sua entrevista, a professora Suzilene mencionou a tentativa de retomada cultural em curso em sua comunidade. Por isso, ela traz muito, em suas falas, memórias de sua

infância e juventude, narrando como a educação tradicional ocorria por meio de vivências coletivas, histórias e rituais que integravam conhecimentos sobre a natureza, a espiritualidade e os valores comunitários. Essas experiências, marcadas pela relação íntima com o território e pela transmissão intergeracional de saberes, contrastam com os desafios contemporâneos de preservação identitária.

> Quando eu era criança, eu cresci com a minha mãe e a minha avó. Eu me lembro que elas falavam algumas palavras na língua. Só que eu era criança, não ligava não, porque é diferente daqueles que vivem essa cultura. [...] Eu comecei a estudar, já tava acho que uns 12 anos e também era em escola não indígena. Então, eu aprendi tudo do não indígena. Agora, os artefatos da cultura, de barro, argila, cerâmica, os trançados, algumas coisas de tecer, assim. Eu lembro um pouco o que minha mãe fazia. Porque ela aprendeu com a minha avó. Os trançados eu aprendi porque minha mãe me ensinou. E os remédios tradicionais que ela fazia diariamente pra gente tomar. [...] Quando eu era criança, eu via ela fazendo tudo que ela fazia, eu ia fazendo. Na escola, a gente não aprendia nada da cultura, porque era a escola de não indígena. Até que era na fazenda do homem lá. Aí lutou pra ter a escola dentro da aldeia. Acho que em 2010, foi criada uma escola independente, que é essa que eu trabalho. [...] Os saberes indígenas foram inseridos... Ciências e saberes indígenas, junto com as outras disciplinas. Arte e cultura, a língua materna, as práticas agroecológicas, práticas culturais e tecnologia indígena. Então, a partir do momento que eu comecei trabalhar, procurei fazer o meu planejamento principalmente nas áreas de saberes indígenas, voltado para fortalecer a cultura. O tempo que vinha pela SEDUC é muito curto, e a gente fazia um acordo interno de todos os dias dar pelo menos meia hora de aula de saberes indígenas. Eu peguei uma turma que era de cinco alunos do primeiro ano, e consegui ensinar eles até o quinto. Eles sabiam fazer os trançados, eles aprenderam tudo. Hoje a gente vê assim, apesar de ser importante, parece que com toda a tecnologia, depois chegou a internet, [...] as crianças queriam ficar com o celular dos pais e não faz a tarefinha (Suzilene Orupe Chuê, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

A educação escolar, historicamente estruturada para homogeneizar, colidiu com a transmissão intergeracional de conhecimentos específicos de seu povo. A criação da escola na aldeia simboliza uma ruptura com esse modelo. A inserção de disciplinas específicas revela uma tentativa de hibridização pedagógica, onde o currículo nacional dialoga com epistemologias locais. No entanto, limitações de tempo e espaço impostas pelos órgãos de educação expõe a superficialidade das políticas públicas, que não garantem espaço equitativo para essas narrativas.

Novamente, o paradoxo da tecnologia nos apresenta o desafio: enquanto a internet conecta a comunidade a recursos externos, ela também compete com o interesse das crianças por atividades tradicionais, como a pesca e a tecelagem.

Algumas memórias de Suzilene com a avó, narrada em sua entrevista, revelam a formação de valores por meio da interação ritualística com a natureza. Essas memórias descrevem atividades cotidianas e ilustram como a cosmovisão indígena estrutura a aprendizagem como um ato contínuo de reciprocidade entre seres humanos e o ambiente, mediado por gestos simbólicos que transcendem a mera transmissão de técnicas:

> Eu lembro que eu era criança e a gente saia no mato, eu ia buscar lenha com a minha vó, ia trazer mandioca da roça. Era pequena, mas eu lembro. E tudo que ela via assim da natureza, se a gente passava num córrego, ela falava que a gente tem que reverenciar, porque era o espírito da natureza. Se a gente não fizesse isso, a gente tava fazendo errado. Aí a gente passava perto de uma árvore bem grossa assim a gente tinha que reverenciar assim. Era da cultura (Suzilene Orupe Chuê, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

A prática de reverenciar elementos naturais opera como um mecanismo pedagógico que imbui a criança de uma ética ecológica enraizada no reconhecimento da agência do mundo natural. Ao ensinar que um córrego ou uma árvore abrigam espíritos, a avó ensina e instaura uma relação de alteridade entre a criança e o ambiente.

Essa pedagogia, baseada na observação e repetição ritualística, contrasta com a fragmentação disciplinar da educação escolar. A abordagem Chiquitano integra espiritualidade, sobrevivência e ética em gestos cotidianos. Essa dimensão sensorial da aprendizagem desafia a primazia do texto escrito nas escolas, propondo uma epistemologia que valoriza a experiência direta e a memória corporal.

Ao vincular esse relato a discussões anteriores sobre a escola indígena, percebe-se que a inserção de saberes tradicionais no currículo – como práticas agroecológicas – é insuficiente se descolada de vivências concretas. A verdadeira revitalização cultural exige a reconstrução de ecossistemas educativos onde gestos como os descritos por Suzilene não sejam folclorizados, mas reconhecidos como pilares de um projeto contracolonial de educação, que questiona hierarquias de saber e reafirma a autonomia pedagógica dos povos originários.

Quanto aos desafios gerados quando a escola se torna um dos únicos espaços de revitalização da cultura, sem o respaldo de práticas cotidianas que sustentem esses conhecimentos, Suzilene afirma:

> Teve uma mãe lá que me falou: “agora meu filho começou a fazer, na aula de saberes indígenas, e já não quer nem mais parar para almoçar, porque só quer ficar fazendo aquele negócio”. Eu estava ensinando eles a fazer um, que a gente chama de sanfoninha, ele é de um enfeite tradicional, uma ornamentação. Só que eu fico prestando atenção nessas crianças, como professora, eu falo para eles: “eu sou pedagoga, então, além do que vocês estão fazendo, eu estou vendo mais o que vocês estão pensando”. Porque parece que eles começam animados, aí do nada dá um desânimo neles. As crianças de hoje cansam muito rápido, acho que é porque eles não fazem isso em casa, só na escola, aí eles não conseguem fazer. Aquele lá que faz o trançado, ele é um broto verde, aí eles veem que não dá conta, eles pegam e rasgam tudo. Aí tem alguns que o avô sabe fazer, se o avô sabe fazer, você vai procurar ele para te ensinar (Suzilene Orupe Chuê, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

A frustração diante da complexidade do trançado, aliada à falta de incentivo familiar ou comunitário, evidencia uma ruptura no ciclo de difusão dos saberes do povo. A

comunidade, em processo de retomada, enfrenta o paradoxo de reacender tradições em um cenário onde os elos entre gerações foram fragilizados pela assimilação colonial.

Quando os avós ou outros membros da comunidade mais familiarizados com a cultura tradicional não são integrados ao processo educativo, os conhecimentos se reduzem a atividades isoladas, sem eco nas dinâmicas domésticas e comunitárias. A sugestão de Suzilene, de direcionar as crianças aos anciãos, aponta para a escola como articuladora de redes comunitárias, capazes de resgatar memórias e reinseri-las no cotidiano.

A educação indígena só floresce quando enraizada em ecossistemas culturais íntegros. As atividades ganham significado pleno se integradas a uma rede de práticas, memórias e afetos que transcendem a sala de aula.

Suzilene ressaltou que o território ancestral de seu povo vai além de um espaço físico: é a base da vida, da cultura, do conhecimento e da educação tradicional. Antes, quando, segundo ela, “andavam livres”, o território era um ambiente de aprendizagem integral: as crianças aprendiam observando os anciãos a identificarem plantas medicinais, coletar frutas, tecer artesanatos e respeitar os ciclos da natureza, enquanto ouviam histórias que conectavam gerações.

> A gente ia pescar, mas aí à noite a gente brincava, juntava as crianças. Às vezes só quando a lua estava clara, porque não tinha energia, então a lua ficava clara, parece muito clara. Hoje em dia a gente não vê a claridade da lua por causa da luz, da energia. E aí a gente saía catar as frutas, sem medo de nada. A partir do momento que começou a luta, as crianças não podiam ficar fora de casa à noite, porque alguém poderia estar sondando (Suzilene Orupe Chuê, em entrevista concedida no dia 4 de agosto de 2024).

Esse convívio direto com a terra ensinava valores comunitários e habilidades essenciais para a manutenção cultural. No entanto, com a invasão de fazendeiros, o cercamento das terras e a destruição do cerrado, o medo que antes se limitava a desafios naturais, como encontrar animais perigosos, foi substituído pelo temor constante de ameaças humanas: perseguições, incêndios criminosos e a perda do acesso a locais que, além de sagrados, são fundamentais para alimentação e sobrevivência das comunidades.

Essa ruptura não só restringe o espaço físico, como também prejudica a difusão dos saberes, pois as crianças já não podem explorar livremente o território para aprender com ele. Assim, a escola indígena surge como uma tentativa de resgatar essas práticas, mas enfrenta obstáculos, como a desvalorização dos pais e a influência da tecnologia, que afastam os jovens das raízes culturais.

Na infância de Suzilene, as crianças assumiam responsabilidades desde cedo como parte fundamental de sua educação e integração na comunidade. Elas aprendiam observando e

participando ativamente das atividades cotidianas: cuidavam das roças, afastando pássaros que ameaçavam as plantações; coletavam frutas, lenha e materiais para artesanato; e acompanhavam os adultos em práticas como a pesca, a caça e a preparação de remédios tradicionais. Essas tarefas carregavam um profundo sentido educativo, estimulando a construção de conhecimentos sobre a natureza, técnicas de sobrevivência e valores como cooperação e respeito aos ciclos da terra.

Essas responsabilidades moldavam um senso de pertencimento e dever coletivo. As crianças internalizavam a cultura através da prática: tecer, fazer cerâmica ou preparar alimentos tradicionais eram atos pedagógicos que conectavam gerações. Hoje, Suzilene observa uma mudança radical: as crianças, com largo acesso a tecnologia e com menos acesso ao território, têm menos oportunidades para assumir papéis ativos na preservação cultural. A escola tenta resgatar essas práticas, mas enfrenta a resistência de algumas famílias.

A entrevista com Suzinele nos mostra a relação entre território, cultura e educação do povo Chiquitano, apontando para um sistema pedagógico tradicional enraizado na vivência comunitária e na interação direta com o ambiente. A ocupação territorial, além de garantir subsistência, constituía um espaço educativo onde os saberes ancestrais eram difundidos organicamente, nas práticas cotidianas, como o manejo da terra, o artesanato e a medicina tradicional, ao processo de formação das crianças. A ruptura causada pela invasão de fazendeiros, contudo, não apenas restringiu o acesso físico ao território, mas fragmentou a transmissão intergeracional, substituindo medos naturais por ameaças humanas e deslocando as aprendizagens para instituições escolares que, embora essenciais, enfrentam desafios estruturais e culturais.

A dissociação entre família e escola, somada à influência de tecnologias que distraem as novas gerações, expõe a complexidade de preservar identidades culturais em contextos marcados por violências históricas e assimilação forçada. Essa análise reforça a necessidade de políticas que reconheçam o território como um dos eixos centrais da soberania educativa indígena, garantindo a posse da terra e promovendo a revitalização de práticas pedagógicas que sustentam a cosmovisão Chiquitano.

As entrevistas realizadas com os professores pesquisadores indígenas evidenciam que a contracolonização do saber exige mais do que a inclusão pontual de narrativas indígenas: demanda um reposicionamento radical das estruturas educacionais. As epistemologias indígenas, ancoradas em cosmovisões que integram seres humanos, natureza e espiritualidade, desafiam a hierarquia de conhecimentos imposta pelo modelo colonial que, historicamente, relegou tais saberes à marginalidade ou ao exotismo. Essas formas de conhecer não são

“alternativas” — são sistemas completos, capazes de orientar desde a gestão ambiental até a resolução de conflitos, e sua centralidade na educação é condição para a justiça cognitiva.

Em síntese, as vozes desses professores pesquisadores indígenas reforçam que a educação plural só será efetiva quando as epistemologias indígenas forem tratadas como eixos estruturantes, não como apêndices. Isso enriquece o debate acadêmico e ajuda a reparar violências históricas, devolvendo às comunidades o direito de definir como seus saberes são ensinados, validados e perpetuados, além de concretizar a visão de um diálogo horizontal onde conhecimentos coexistem em mútuo respeito, sem hierarquias que subjuguem uns aos outros. Nesse sentido, como afirma Melià (1999, p. 16), “a alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade”. Ao centralizar epistemologias indígenas, a educação deixa de ser um instrumento de assimilação para tornar-se um espaço de liberdade, onde a diferença é celebrada como alicerce de uma humanidade radicalmente plural.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Refletindo sobre as práticas pedagógicas evidenciadas nas seções anteriores

Ao analisar diferentes modelos educacionais, devemos considerar que cada abordagem reflete concepções distintas sobre os processos de aprendizagens e o papel de cada um de seus diversos atores. As práticas pedagógicas, moldadas por contextos culturais, históricos e sociais, nos permitem investigar perspectivas sobre como o conhecimento é construído e vivenciado em cada contexto.

Segundo Naine Terena (2024, n. p.): "No sentido de uma reflexão mais profunda, ressalto que não se trata de dizer que este modelo é melhor ou pior que aquele; não se trata de dimensionar o mais especial, numa escala que qualifica/desqualifica os demais existentes pelo mundo". Cada modelo carrega consigo potencialidades e desafios que dialogam com suas respectivas realidades e necessidades específicas.

Os modos de aprender, nesses contextos tão distintos cultural, social e historicamente, compartilham elementos que desafiam as estruturas convencionais de educação escolar. No entanto, é necessário refletir sobre o diálogo proposto entre esses dois mundos – o universo ameríndio e a Escola da Ponte – e suas especificidades.

A Escola da Ponte está inserida em um contexto urbano, onde os encontros culturais são complexos, sistêmicos e profundamente marcados por relações de poder, luta de classes e dinâmicas de expropriação intelectual. Esses fatores influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as condições de aprendizagem, pois a escola está inevitavelmente inserida em uma estrutura social mais ampla, que molda suas possibilidades e limitações.

Algumas características que tornam a Ponte "inovadora" aos olhos de um observador externo podem ser encontradas em outras instituições portuguesas ou europeias, de maneira geral, por se basearem, também, por exemplo, no Movimento da Escola Moderna e em teorias de educadores como Célestin Freinet. No entanto, para quem observa a partir da perspectiva da educação pública brasileira, como o nosso caso, essa diferença se torna ainda mais significativa, principalmente quando contrastada com o legado educacional deixado pelo colonialismo nas escolas tradicionais no Brasil.

Ao se falar em práticas educativas ameríndias, é necessário reconhecer a pluralidade de povos originários no Brasil e em outros territórios das Américas. Cada povo possui sua própria cosmologia, organização social e modos de aprender. Portanto, não se trata de uma cultura homogênea ou estática, mas de um conjunto diverso de práticas que se atualizam constantemente diante dos desafios contemporâneos. A educação, nesse contexto, não se limita à transmissão de conhecimentos utilitários; é, também, um processo de construção identitária que reforça os laços com o território e com a comunidade.

No universo ameríndio, os modos de aprender estão intrinsecamente ligados ao território, à coletividade e à integração com o ambiente, além dos constantes desafios de se manterem enquanto grupos culturais em encontro com outros povos ou culturas externas. Esses encontros nem sempre são pacíficos: muitas vezes, envolvem processos históricos de violência simbólica ou material que ameaçam sua existência enquanto comunidades autônomas. A preservação dos saberes ancestrais torna-se uma estratégia para resistir às pressões externas que buscam homogeneizar ou deslegitimar seus modos de vida.

Nesse sentido, é importante destacar que a Escola da Ponte é uma pequena unidade escolar dentro do sistema educacional português, enquanto as práticas educativas ameríndias representam um universo vasto e diverso que abrange centenas de povos originários com diferentes formas de saber, fazer e difundir seus conhecimentos. Portanto, propor um diálogo entre esses dois mundos exige cuidado para não descontextualizar suas especificidades ou reduzir suas complexidades; para não buscar equivalências ou hierarquias, mas de explorar contrastes que iluminem as estruturas que moldam a educação.

Enquanto a Ponte, inserida em um contexto urbano ocidentalizado, busca romper com modelos tradicionais por meio de projetos autônomos e colaborativos, as pedagogias ameríndias já nascem de uma lógica onde aprender é um ato comunitário indissociável da coletividade, da terra e da espiritualidade. Essa diferença estrutural revela como a “inovação” educacional no Ocidente, muitas vezes, tenta recriar, em ambientes controlados, práticas que, para povos originários, são modos orgânicos de existência. A Ponte busca romper com a escola tradicional; já as pedagogias ameríndias resistem a um projeto colonial que, por séculos, tentou apagá-las.

A busca por modelos educacionais inovadores frequentemente direciona o olhar para experiências do Norte Global, reproduzindo uma colonialidade do saber que invisibiliza pedagogias originárias de territórios brasileiros. Esta seção não busca equipará-los, mas, sim, evidenciar como a educação indígena transcende a noção ocidental de inovação, integrando aprendizagens, vida e resistência política.

Na Escola da Ponte, o protagonismo, autonomia e liberdade do aprendiz surgem da liberdade de organizar o processo educativo como um todo, de acordo com os interesses e ritmos individuais, mediados pelas Assembleias, que garantem a horizontalidade das relações e decisões. Por meio delas, a comunidade educativa - uma construção pedagógica intencional, inserida em um sistema urbano que ainda opera sob lógicas ocidentais - se autorregula.

Em comunidades indígenas, como entre os Apyãwa, o protagonismo do aprendiz é um direito ancestral, que se dá pelo pertencimento ativo a uma rede comunitária interdependente, tanto com a natureza como aos próprios entes da comunidade - que também são natureza. A interdependência é uma condição de existência. Essa cosmovisão fica evidente na narrativa *Kapitãwa*, em que os gêmeos, ainda no ventre materno, orientavam sua mãe. Como explica essa história, as crianças não são "futuros cidadãos" a serem moldados. Elas já são detentoras de saberes ancestrais, capazes de guiar os adultos. O protagonismo do aprendiz indígena é o seu reconhecimento como ser já sábio. Ou seja, a criança é valorizada por seu potencial em todas as fases da vida, não apenas pelo que pode vir a ser. Segundo Rita Potiguara:

> As crianças indígenas desempenham dentro de uma comunidade e, sobretudo, dentro de uma comunidade indígena, um papel. As crianças indígenas são importantes não só do que elas vão se tornar, mas do que elas já são de fato. As crianças indígenas, assim como os maiores sábios da comunidade, como são os pajés, como são os xamãs, são portadoras de conhecimentos. E esses conhecimentos são necessários para o equilíbrio de toda a comunidade, o equilíbrio inclusive ambiental. A gente sabe que as crianças Yanomami, por exemplo, são as maiores conhecedoras da diversidade, da fauna e da flora daquela comunidade. E elas têm essa ligação muito grande com o cosmo de modo geral e que são importantíssimas para o equilíbrio dessas comunidades e para o mundo inteiro (Rita Potiguara, em entrevista concedida a Lima, 2024, n. p.).

Essa visão de protagonismo infantil nas comunidades indígenas contrasta com a perspectiva ocidental, na qual, frequentemente, se enxerga a criança como um ser incompleto, destinado a alcançar um futuro idealizado. Nesse cenário, como destaca Daniel Munduruku (em entrevista a concedida a Hoshino, 2017, n. p.):

> Nunca se pergunta para uma criança indígena o que ela vai ser quando crescer. [...] É uma pergunta retórica, mas implica também em uma concepção de futuro e desenvolvimento e sucesso na vida, e isso às vezes faz com que a criança perca o referencial que ela precisa ter enquanto criança. Ela está formando sua identidade.

No contexto indígena, as crianças já são seres plenos, com papéis significativos dentro da comunidade e conhecimentos essenciais para o equilíbrio coletivo. Seu desenvolvimento está atrelado ao que ela é: uma parte ativa e indispensável da rede comunitária interdependente. Como nosso entrevistado Eliwelton enfatiza, em sua fala: "ele está ali para ajudar a vida [...] nossa comunidade também precisa dele ali como pessoa" (Eliwelton Ikodioka dos Santos Rondon, em entrevista concedida no dia 28 de julho de 2024).

A criança indígena, desde cedo, participa de atividades cotidianas, observando e imitando os mais velhos. Esse método, baseado na observação e na prática, valoriza o *fazer* e, fundamentalmente, o *viver*, como caminho para o *saber*. O protagonismo se manifesta na liberdade de explorar o ambiente, perguntar, experimentar, errar e corrigir-se, sempre mediado pelo diálogo intergeracional.

Os anciãos não atuam como autoridades impositivas, mas como guias, respeitando o ritmo e interesses individuais, que se entrelaçam às necessidades do coletivo. A liberdade de explorar é central, como relata o professor Eliwelton, descrevendo crianças que circulam livremente pela aldeia, interagindo com o território e a comunidade. Em seu povo, aos 12 anos, as crianças assumem responsabilidades progressivas, como participação de assembleias e o direito ao voto, sempre sob a observação discreta dos anciãos, que avaliam habilidades individuais sem imposições.

A convivência direta com a natureza, como relata Ailton Krenak (em entrevista a concedida a Hoshino, 2017, n. p.), é um dos pilares da formação das crianças indígenas, permitindo-lhes desenvolver habilidades práticas e emocionais que as preparam para lidar com os desafios da vida. Essa relação íntima com o ambiente natural é mediada pela experiência real e pela aprendizagem através do risco e da descoberta.

Subir em árvores, brincar no barro, tomar chuva ou até mesmo lidar com picadas de insetos, são vivências que fortalecem o corpo e o espírito, ensinando resiliência, criatividade e autonomia. Nesse contexto, a liberdade de explorar o território e interagir com os elementos naturais não é apenas uma prática educativa, mas uma forma de conexão profunda com o mundo externo e interno. Essa liberdade é essencial para que a criança aprenda a criar soluções e a se proteger, desenvolvendo um senso de pertencimento ao cosmos que a cerca (Ailton Krenak, em entrevista a concedida a Hoshino, 2017, n. p.). Assim, o "risco" assume um significado distinto: não é uma ameaça a ser evitada, mas um mestre que prepara a criança para se relacionar com a vida em sua complexidade.

Um dos aspectos que mais admiro nas comunidades indígenas que conheci, é a possibilidade de a infância ser vivida em sua plenitude. Como ressalta Daniel Munduruku (em entrevista a concedida a Hoshino, 2017, n. p.):

> Uma das coisas que certamente faz parte da educação das crianças indígenas é a possibilidade de elas serem, sobretudo, crianças. Ela é incitada por meio de jogos e brincadeiras, contações de histórias ou jogos de roda. O jogo coletivo educa o corpo, as histórias educam o espírito. Esse tipo de atividade faz com que as crianças aprendam a ser um sujeito individual em sua comunidade.

A interação das crianças com alguns rituais comunitários também reflete essa visão: elas observam, participam, imitam, ou até mesmo, em alguns casos, brincam, correm, dançam, sorriem, conversam, sem que sejam vistas como uma "perturbação". Isso ocorre porque os adultos não enxergam as crianças como intrusas nesses espaços, mas como parte integrante da dinâmica comunitária. Essa aceitação é um reconhecimento de que, ao ocupar esses espaços com vivacidade, as crianças estão exercitando sua identidade e aprendendo, organicamente, os papéis sociais que assumirão como guardiãs da cultura e do território. Isso significa confiar no tempo próprio da infância como um caminho completo em si mesmo, onde cada fase da vida tem seu valor único.

A Ponte, enquanto comunidade educativa, entende que o indivíduo se realiza no coletivo e que o coletivo se enriquece com as singularidades de cada pessoa. A valorização das diferenças permeia toda a organização escolar, desde a gestão democrática até as dinâmicas diárias de aprendizagem. A ausência de hierarquias rígidas é outro pilar que sustenta a valorização da singularidade. Nas esferas de debate, questões como conflitos interpessoais ou ajustes metodológicos são resolvidos coletivamente, reforçando a noção de que a diferença é um elemento constitutivo da convivência. Ao participar ativamente da construção das regras e projetos, os estudantes aprendem a dialogar com diferentes perspectivas, desenvolvendo habilidades sociais como empatia e responsabilidade, enquanto experimentam os valores que sustentam a convivência democrática.

> A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras. Pois o espaço da escola tem de ser como o espaço do jogo: para ser divertido e fazer sentido, tem de ter regras. A vida social depende de que cada um abra mão da sua vontade, naquilo em que ela se choca com a vontade coletiva. E assim vão as crianças aprendendo as regras da convivência democrática, sem que elas constem de um programa... (Alves, 2012, n. p.).

Nesse cenário, os orientadores desempenham um papel fundamental ao atuar como mediadores do processo de aprendizagem e convivência. Como define o Contrato de Autonomia da Escola da Ponte: "Entende-se por orientador educativo todo o profissional que trabalha diretamente com os alunos e que contribui para a promoção do seu desenvolvimento educativo. Estes profissionais podem ser docentes, psicólogos, sociólogos, terapeutas e outros licenciados" (PORTUGAL, 2013, p. 2). A educação não é apenas responsabilidade dos professores ou gestores, mas um processo compartilhado por todos os membros da comunidade escolar. Os profissionais contribuem para criar um ambiente onde as

singularidades são respeitadas e valorizadas, reforçando a ideia de que todos têm algo a ensinar e aprender dentro da comunidade educativa.

Assim, essa comunidade emerge como um espaço transformador, onde cada indivíduo é reconhecido por sua contribuição única ao coletivo, fortalecendo os laços sociais e promovendo uma educação democrática e inclusiva.

Para as comunidades indígenas, a singularidade da criança é sagrada, e a diversidade é celebrada como força vital. Cada membro da comunidade é reconhecido por suas habilidades únicas, e essas diferenças são integradas ao funcionamento social. A educação não homogeneíza, mas tece singularidades em um todo cooperativo, onde o "diferente" é essencial para a resiliência do grupo. Segundo Ailton Krenak:

> Essa experiência de viver, para cada um de nós, é tão distinta, é tão incomunicável, que quando nós ignoramos as fronteiras culturais, quando sublimamos as diferenças de cosmovisão que cada povo, que cada conjunto de pessoas, que cada ideia de comunidade que nós elaboramos pode expressar, nós estamos, de novo, construindo um mundo ideal. Nós construímos mundos ideais quando nós sublimamos as diversidades, as complexidades, a diferença (Ailton Krenak, 2022, n. p.).

Celebrar a diferença é uma estratégia de sobrevivência. Assim, Krenak nos convida a abandonar a ilusão de homogeneidade e abraçar a complexidade do real. Em um planeta marcado por crises ambientais e sociais, as comunidades indígenas mostram que a verdadeira sustentabilidade está na capacidade de honrar as diferenças e transformá-las em cooperação. É na diferença que reside a força para recriar a vida, todos os dias.

Essa visão dialoga com a perspectiva de Paulo Freire sobre a incompletude humana como motor da busca coletiva. Para ele, a consciência de sermos seres inacabados é o fundamento de nossa capacidade de aprender e transformar o mundo em comunhão:

> Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundamento da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele (Freire 1996, p. 55).

Freire nos lembra que reconhecer nossa incompletude é abrir espaço para o diálogo entre singularidades. A curiosidade de cada indivíduo se entrelaça à do outro, gerando saberes que ampliam as possibilidades de existir e conceber o mundo. A busca pela completude transforma as diferenças em motor de sobrevivência e de produção de conhecimento.

Esse contexto nos remete ao provérbio africano "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança". A aprendizagem, nas comunidades indígenas, é um processo coletivo,

integrado e intergeracional. As crianças aprendem umas com as outras, por meio de brincadeiras, observação e cooperação.

Pais, avós e outros membros da família desempenham um papel fundamental ao transmitir saberes ancestrais, valores e práticas cotidianas. Os anciãos são vistos como bibliotecas vivas, detentores de histórias e conhecimentos que conectam as gerações mais jovens às suas raízes culturais. Cada segmento da comunidade contribui com saberes específicos - sejam eles relacionados à caça, à roça, à arte ou espiritualidade -, permitindo que as crianças desenvolvam múltiplas habilidades. Além disso, a terra não é apenas um espaço físico; ela é viva e ensina por meio de suas paisagens, ciclos naturais, recursos e a espiritualidade. As crianças aprendem a respeitar e cuidar do meio ambiente enquanto compreendem sua interdependência com ele.

A proposta da Ponte tem como objetivo formar cidadãos conscientes, capazes de exercer sua cidadania com responsabilidade e solidariedade. A convivência em um ambiente democrático e inclusivo ensina valores éticos e sociais fundamentais para a vida em sociedade.

> Precisamos pensar nos princípios da democracia dentro da escola, o princípio da equidade, da igualdade, o direito de ser diferente. Sei que não é fácil, mas é perfeitamente possível. Precisamos estudar o que é ensinar para a democracia, o que é promover vivências políticas no ambiente escolar. De ensinar "na cidadania" e não "para a cidadania" (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 31).

Ao permitir que os estudantes aprovassem o direito de ouvir qualquer tipo de música nos espaços, por exemplo, mesmo diante da hesitação dos orientadores, a escola demonstra seu compromisso com a experiência prática como ferramenta de aprendizagem. Em vez de impor limites de forma verticalizada, os educadores optaram por confiar na capacidade dos estudantes de refletir sobre as consequências de suas escolhas. O resultado evidencia como a liberdade, quando acompanhada de responsabilidade, pode gerar aprendizagens significativas sobre convivência e respeito ao coletivo.

Já na comunidade Terena, por exemplo, conforme relatado pelo professor Eliwelton, a participação democrática é orgânica e intergeracional: a partir dos 12 anos de idade, os jovens, ao passo que assumem responsabilidades progressivas, são inseridos gradualmente em assembleias, onde discutem os temas do cotidiano da comunidade, e têm voz ativa nas decisões. Um exemplo descrito por Eliwelton é a votação para cargos na FUNAI, que incluiu jovens no processo, vinculando direitos a deveres comunitários. Essas práticas tecem comunidades resilientes, onde a participação é um ato político cotidiano.

Tanto na Ponte como na aldeia, a democracia é um processo pedagógico. Essas experiências mostram que a participação democrática envolve escuta ativa, reparação de erros e construção coletiva de soluções. Os jovens aprendem que direitos e deveres são indissociáveis, uma lição que desafia modelos educacionais autoritários e inspira a transformação social.

Na Ponte, as aprendizagens ocorrem em ambientes colaborativos, onde crianças de diferentes idades interagem em grupos heterogêneos, organizados por interesses comuns. Elas realizam projetos de pesquisa e intervenção conectados à realidade social e aos seus interesses pessoais. Essa metodologia incentiva a criatividade, o engajamento, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas em contextos reais.

A relação com o tempo e espaço é um aspecto notável, radicalmente diferente dos modelos educacionais tradicionais. Esses elementos são organizados para respeitar o ritmo individual, a curiosidade natural e a liberdade de movimento, criando um ambiente que valoriza a experiência viva da aprendizagem. Isso se estrutura pela ausência de divisões rígidas por salas, séries, disciplinas ou períodos de aula determinados. As crianças também decidem quando precisam descansar, brincar, ou mudar de atividade, reconhecendo que o cansaço e a dispersão são sinais naturais a serem respeitados.

A educação indígena, fundamentada em cosmovisões holísticas e interconectadas, oferece modelos pedagógicos radicalmente distantes da fragmentação disciplinar característica dos sistemas educacionais ocidentais. A aprendizagem é vivida como um processo integrado, colaborativo e contextualizado, onde saber e fazer, indivíduo e coletivo, humano e natureza, são dimensões indissociáveis.

Os conhecimentos indígenas são inseparáveis dos rios, florestas, animais, e ciclos climáticos. O currículo é a própria vida, e a sala de aula se estende por todo o território. Essa abordagem cultiva uma consciência ecológica radical, onde proteger a biodiversidade é um modo de existir.

A educação ocorre no fluxo das atividades diárias, mediada pela participação ativa das crianças em práticas comunitárias. Aprender a pescar, por exemplo, não se resume a uma técnica isolada, mas envolve conhecer os ciclos dos rios, as narrativas míticas associadas aos peixes e os princípios de compartilhamento do pescado. A criança é coautora do processo, contribuindo com suas percepções. As aprendizagens são contextualizadas, coletivas e, às vezes, não-lineares, permitindo que as crianças explorem seus interesses e capacidades de maneira orgânica.

O território é, simultaneamente, laboratório, biblioteca e sala de aula. As crianças circulam livremente pelo espaço da aldeia, explorando ambientes seguros e aprendendo pela observação. A *Takãra*, do povo Apyãwa, por exemplo, é um espaço sagrado onde as crianças aprendem histórias, constroem instrumentos e participam de rituais, juntamente com os adultos da comunidade.

Na Escola da Ponte, quando um estudante comete um erro, seja em um projeto, nas relações interpessoais ou no cumprimento de regras coletivas, o foco não está na culpabilização, mas na reflexão crítica. Os dispositivos pedagógicos como, "Acho mal", "Assembleia", "Caixinha dos Segredos" e "Comissão de Ajuda" são ferramentas operadas também pelos estudantes, fundamentais para construir uma relação não punitiva com o erro, incentivando a autorreflexão, a responsabilidade coletiva e o crescimento mútuo. Os educadores atuam como facilitadores, por meio do diálogo e com apoio personalizado.

Na educação indígena, o erro não é entendido como fracasso ou motivo de punição, mas como parte intrínseca do processo de aprendizagem, um convite à reflexão e ao ajuste coletivo. Enraizada em cosmovisões que valorizam a experiência prática e o diálogo intergeracional, essa abordagem rejeita a lógica meritocrática e individualista que estigmatiza equívocos, propondo, em seu lugar, uma relação pedagógica afetiva e orientada para o crescimento mútuo.

Um exemplo marcante dessa abordagem é o relato do professor Eliwelton, sobre o incidente na escola de sua comunidade: uma criança derrubou e quebrou uma televisão durante o intervalo escolar. Em vez de culpá-la, o cacique, um ancião da comunidade, redirecionou a responsabilidade aos adultos, que falharam em supervisionar o ambiente e organizá-lo de modo que tal evento não acontecesse, reforçando que a comunidade é corresponsável pelo bem-estar e educação das crianças. O cacique transformou o incidente em uma lição sobre organização e cuidado, poupando a criança do constrangimento, preservando sua integridade emocional e garantindo que se sentisse segura para explorar e aprender.

As aprendizagens indígenas preparam para a vida em sua complexidade. Ao priorizarem o protagonismo, a autonomia comunitária, a liberdade responsável e a integração com a natureza, elas nos convidam a repensar os fins da educação. Em um planeta marcado por crises ambientais e fragmentação social, suas lições são faróis para a construção de sociedades mais justas, plurais e sustentáveis.

A educação indígena não é "semelhante" à educação na Ponte: ela a transcende. Enquanto a Ponte tenta desconstruir o modelo de escolarização tradicional em um contexto urbano, as pedagogias indígenas sobrevivem, apesar desse mesmo sistema. Brasileiros

buscam inspiração na Europa porque ainda não reconhecem que a verdadeira revolução educacional está em suas raízes originárias: nas aldeias, onde aprender é viver.

Ailton Krenak, em sua conferência na inauguração da cátedra Darcy Ribeiro na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) (Ribeiro e Sanches, 2024), propôs uma abordagem contracolonial como alternativa à crítica decolonial. Ele argumentou que a crítica decolonial, muitas vezes, permanece enraizada nas estruturas coloniais que busca questionar, ao reproduzir padrões de validação intelectual oriundos dos países do Norte Global. Para Krenak, a verdadeira ruptura com o colonialismo exige uma postura mais radical e cotidiana, que vá além do discurso acadêmico e se manifeste em práticas concretas de viver, pensar e agir. Segundo ele, "a única maneira de confrontar o pensamento colonial é se opondo a ele no cotidiano, em sua maneira de viver, comer, andar, dançar, falar, pensar" (Ailton Krenak, em conferência: Ribeiro e Sanches, 2024, n. p.).

A crítica contracolonial de Krenak também dialoga com o legado de Darcy Ribeiro, cuja obra desafiou as narrativas eurocêntricas e buscou valorizar as ontologias e epistemologias dos povos indígenas brasileiros. Darcy Ribeiro foi descrito por Krenak como um pensador corajoso, que não tinha medo de errar ao propor ideias ousadas e inovadoras. Ele confrontou diretamente a narrativa colonial que via os povos indígenas como beneficiários da colonização e defendeu uma visão plural e inclusiva da história brasileira (Ailton Krenak, em conferência: Ribeiro e Sanches, 2024).

Ao conectar essa abordagem contracolonial com a educação, é possível refletir sobre os modelos escolares predominantes no Brasil. A educação convencional, muitas vezes, reproduz as hierarquias e estruturas coloniais ao priorizar conteúdos eurocêntricos e ignorar os saberes locais. Nesse contexto, as práticas educacionais dos povos indígenas brasileiros oferecem caminhos inspiradores para uma educação contracolonial, ao valorizarem o aprendizado comunitário, intergeracional, conectado à terra e as diversas dimensões do ser.

Nesse sentido, adotar uma postura contracolonial na educação significa questionar os fundamentos do sistema escolar atual e buscar alternativas que respeitem a diversidade cultural e epistemológica do Brasil. Como Krenak destacou, não se trata apenas de criticar o colonialismo em teoria, mas de transformar práticas cotidianas para construir um futuro mais justo e inclusivo (Ailton Krenak, em conferência: Ribeiro e Sanches, 2024). A educação pode ser um espaço privilegiado para essa transformação ao se inspirar em saberes e práticas indígenas que promovam o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), em entrevista ao Instituto Elos (2023), afirma categoricamente que "nós dos quilombos não fomos colonizados", estabelecendo um ponto de

ruptura radical com as premissas decoloniais. Essa declaração redefine a própria base da educação contracolonial: não se trata de "descolonizar" currículos ou práticas pedagógicas, mas de reconhecer e fortalecer sistemas educativos que sempre existiram à margem do projeto colonial. Para ele, povos quilombolas e indígenas mantiveram modos de vida autônomos e um "jeito de ser adversário" - o que se traduz em pedagogias construídas na resistência cotidiana, sem submissão às estruturas intelectuais ou territoriais impostas pelo colonizador. Assim, a educação brasileira perpetua a mesma lógica extrativista que Bispo denuncia quando critica aqueles que "estão levando o sol em forma de energia" - convertendo saberes ancestrais em recursos a serem apropriados (Antônio Bispo dos Santos, em entrevista concedida ao instituto Elos, 2023).

A ênfase de Bispo em ser "de trajetória, não de teoria" desloca o eixo da contracolonialidade educacional para as práticas concretas. Isso ressoa profundamente nas pedagogias indígenas e quilombolas, onde o conhecimento se tece na convivência com a terra, na oralidade intergeracional e nas ações coletivas de resistência. Essas práticas, como ele enfatiza, são expressões de um modo de vida "adversário", que inviabiliza a domesticação colonial. Enquanto a escola tradicional fragmenta saberes e hierarquiza vozes (privilegiando epistemologias eurocêntricas), a educação contracolonial emerge dessas trajetórias como um ato político: aprender a ler o mundo através das ervas medicinais, das estações de plantio ou das histórias dos mais velhos não é "conteúdo alternativo", mas a materialização diária da autonomia. Bispo reforça que essa postura não é reativa, o que exige que a educação reconheça essas lutas históricas como núcleo central de qualquer proposta pedagógica, não como apêndices folclorizados (Antônio Bispo dos Santos, em entrevista concedida ao instituto Elos, 2023).

A crítica de Bispo ao colonialismo contemporâneo revela a urgência de uma educação que enfrente o extrativismo epistemológico. Na prática, isso implica desobedecer às estruturas que subjugam territórios e conhecimentos: recusar currículos que invisibilizam os conhecimentos desses povos, rejeitar a ideia de que indígenas e quilombolas devem "integrar-se" ao sistema escolar hegemônico e, sobretudo, reconhecer que suas práticas educativas são projetos completos de existência, não "alternativas" a serem cooptadas. A educação contracolonial, nessa visão, é um espaço de projeção ativa contra a espoliação simbólica e material. Assim como as comunidades defendem fisicamente seus rios e florestas, defendem também modos de ensinar-aprender que são, nas palavras de Bispo, expressão de uma autonomia jamais rendida. Portanto, inspirar-se nesses saberes não é sobre incluir vozes diversas, mas sobre transformar radicalmente a educação a partir do princípio desses povos de

que existir é, em si, um ato contracolonial (Antônio Bispo dos Santos, em entrevista concedida ao instituto Elos, 2023).

APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS EM PERSPECTIVA

Nas seções anteriores, exploramos diferentes aspectos relacionados às aprendizagens e às práticas pedagógicas em diferentes contextos. Contudo, posto que minha formação inicial é em Matemática, considero relevante dedicar algumas reflexões especificamente a ela, buscando integrá-la às teorizações mais amplas sobre educação e aprendizagens, discutidas ao longo deste trabalho.

De acordo com Rômulo Lins (2008), há três perspectivas distintas: o *ensino de* Matemática, a educação *para a* Matemática e a educação *através da* Matemática. Essas abordagens refletem diferentes intenções pedagógicas e políticas.

O ensino de Matemática, na visão tradicional, está centrado na transmissão de conteúdos matemáticos predefinidos, com foco na memorização e na aplicação técnica. Lins observa que, nesse modelo, o conteúdo está no centro, e o conhecimento é tratado como algo objetivo e universal, desvinculado das experiências dos aprendizes (Lins, 2008). Essa abordagem frequentemente reforça assimetrias entre professor e aprendiz, baseando-se em uma leitura pela falta – ou seja, no que os aprendizes não sabem – em vez de valorizar suas possibilidades de produção de significado.

A educação para a Matemática vai além do ensino técnico, buscando preparar os estudantes para compreenderem e utilizarem os conceitos matemáticos em contextos mais amplos. No entanto, Lins critica essa abordagem por ainda estar fortemente vinculada ao conteúdo matemático formal e por não questionar suficientemente as legitimidades culturais que sustentam os modos tradicionais de produção de significado (Lins, 2008, 2012). Assim, ela permanece limitada ao reproduzir estruturas disciplinares rígidas.

A educação através da Matemática é a proposta mais inovadora discutida por Lins. Nesse modelo, a Matemática deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para promover aprendizagens mais amplas e significativas. Rômulo Lins afirma que, na educação através da Matemática, "os conteúdos que vão aparecer na sala de aula só vão ser escolhidos depois que o projeto político for definido" (Lins, 2008, p. 547), destacando que o objetivo central é possibilitar aos estudantes a apropriação de modos legítimos de produção de significado. Essa abordagem desloca o foco do conteúdo para os processos culturais e políticos envolvidos na educação.

Na educação através da Matemática, o professor assume um papel flexível e interessado em compreender como os aprendizes estão pensando – tanto nos "acertos" quanto

nos "erros". Para Lins, "o que se aprende é a legitimidade de certos modos de produção de significados" (Lins, 2008, p. 543), enfatizando que o aprendizado ocorre no compartilhamento das diferenças entre professor e estudante. Esse modelo também propõe uma ruptura com a disciplinaridade tradicional, aproximando-se da ideia de uma "a-disciplinaridade", onde os conteúdos são subordinados às necessidades do contexto educativo (Lins, 2008).

Assim, para nós, educar é tornar-se desnecessário. É permitir que seus conhecimentos se tornem referências do passado do aprendiz. Não os oferecer como verdades absolutas, mas como um repertório a ser questionado, transformado e transcendido. Pois o ápice do ensino reside precisamente no momento em que o estudante cria algo novo, mais belo, mais lírico, mais potente que as bases recebidas.

Nesse trabalho, tratamos das aprendizagens. A mudança de foco do ensino para as concepções de aprendizagens não é meramente semântica, mas ética: desloca-se o centro da figura do docente e suas disciplinas compartimentadas, que operam em ambientes controlados e distantes da realidade cotidiana, para a potência do aprendiz real. É preciso “aprender a aprender”, preservando a curiosidade, criatividade e inquietação naturais da infância. Com isso, tudo o que precisarem aprender no futuro será alcançado com autonomia e profundidade.

Observamos que as práticas dos contextos abordados nesta pesquisa estão em consonância com os quatro pilares da educação presentes no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO): “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Delors, 1996). Segundo Pacheco e Pacheco (2015, p. 79), “educar para os valores, respeitar a individualidade e a diferença, e aprender a ser, além de aprender a aprender, são algumas das metas que nos motivam”.

Lins (2012) descreveu o sentimento experimentado ao elaborar sua teorização do Modelo dos Campos Semânticos (MCS):

> Perdi o gosto, e depois o hábito, de olhar para meus alunos, de escutá-los, apenas para saber o que lhes faltava e, com o melhor de minha habilidade professoral, corrigi-los. Aos poucos, e muitas vezes dolorosamente, me dei conta de que em boa parte das vezes eu estava respondendo perguntas que ninguém ali me perguntou. [...] Aos poucos, e muitas vezes dolorosamente, fui recusando meu dever de ensinar, depois abri mão do meu direito de ensinar. Aos poucos, e prazerosamente, fui entendendo que isto se referia aos conteúdos, ao ensinar conteúdos. E um dia percebi que, mais que nunca em minha vida, eu estava em condições de ensinar *algo* aos meus alunos, só que, agora, algo que eu não sabia mais o que seria. E isto não era o efeito de uma conduta desviante minha, como profissional: era o resultado de eu saber que enquanto não lesse meus alunos não teria nada a dizer para eles. [...] Dei-me conta de que não estava mais interessado no que eles *não sabiam fazer,* e sim *no que eles estavam efetivamente fazendo*. E, o melhor (pior, diriam alguns), é que não é jamais possível antecipar em que é que esse tipo de leitura vai resultar (Lins, 2008, p. 540, grifo do autor).

Enquanto educadora e pesquisadora, manifesto não apenas concordância teórica com o MCS, mas, também, uma identificação pessoal com o sentimento que Rômulo Lins expressou ao elaborá-lo. Essa reflexão reverbera em meu próprio distanciamento em relação à matemática da forma como a vivenciei na escola e na academia: fechada, compartimentada, isolada. Isso se torna ainda mais evidente ao transitar da condição de estudante para a de educadora.

A crescente e excessiva especialização e fragmentação da disciplina opõe-se radicalmente às concepções de aprendizagem que emergem dos contextos investigados em nossa pesquisa: a vida não é compartimentada e, portanto, as aprendizagens tampouco deveriam ser. Não se trata de ensinar conteúdos, mas propiciar condições para que os estudantes atribuam sentidos próprios ao conhecimento matemático.

O Modelo dos Campos Semânticos oferece uma abordagem para compreender a produção de significados e conhecimentos. Segundo Lins (2012), o conhecimento não é algo fixo ou armazenado em livros, mas um fenômeno que ocorre no ato de enunciação, ou seja, no momento em que um sujeito afirma algo em que acredita e justifica sua afirmação. A justificativa é parte essencial do conhecimento, pois é o que autoriza o sujeito a dizer o que diz (Lins, 2012).

O MCS define um campo semântico como "um processo de produção de significado em relação a um núcleo no interior de uma atividade" (Lins, 2012, p. 17). Esse núcleo é composto por estipulações locais consideradas verdades absolutas naquele contexto específico. Por exemplo, em uma aula de matemática, a ideia de que "se os dois lados têm o mesmo peso, a balança fica equilibrada" pode ser uma estipulação válida para resolver equações. No entanto, em outro contexto, essa mesma afirmação pode demandar justificativas mais detalhadas.

Um aspecto central do MCS é a noção de interlocutor, definida como uma direção na qual o sujeito fala. O interlocutor não é necessariamente uma pessoa física, mas um ser cognitivo que legitima as enunciações feitas pelo sujeito. Essa perspectiva elimina a ideia de solidão cognitiva, pois todo ato de produção de significado ocorre em relação a um interlocutor legítimo (Lins, 2008).

Na prática, o MCS propõe uma mudança de foco: em vez de corrigir "erros" com base em padrões predefinidos, os professores devem adotar uma leitura positiva, buscando compreender como os aprendizes estão produzindo significados. Essa abordagem valoriza as diferenças entre professor e aprendiz como oportunidades para aprendizagem mútua (Lins, 2008). “Como qualquer professor que já ouviu seus alunos sabe, é *muito* mais fácil dar uma

aula expositiva na qual não se ouve os alunos, do que lidar *a sério* com afirmações como: ‘mas, professor, se depois é para cancelar o x, por que tem que escrever?’” (Lins, 2008, p. 547).

O modelo de escola tradicional dominante no Brasil, de forma geral, tende a buscar a construção de um “aluno ideal”, um sujeito abstrato moldado conforme padrões homogêneos, rígidos, compartimentados e dissociados das complexidades da existência. Ao priorizar a conformidade à individualidade, a potência educativa das diferenças culturais e distintas trajetórias de vida, leituras e interpretações de mundo é desconsiderada. O resultado é um ambiente que, ao massificar comportamentos e pensamentos, nega a própria essência humana. Como alerta Ailton Krenak: “tudo na natureza explode em diversidade. [...] Nós, os humanos, somos radicalmente diversos, porque nós somos natureza” (Ailton Krenak, 2022, n. p.). A dissonância entre essa verdade biocósmica e a rigidez escolar leva-nos a buscar maneiras de promover modos de aprendizagens capazes de abraçar a totalidade da experiência humana, celebrando a diferença como fundamento. Segundo Ailton Krenak:

> Se nós continuamos com esse sinal diverso da natureza, insistindo numa produção de uma igualdade entre nós, sem ter consciência de que essa igualdade precisa ser semeada no campo da diversidade, no reconhecimento da diferença, na possibilidade de uma diferença radical, nós sempre vamos encontrar uma volta no caminho que vai nos fazer retornar ao mesmo lugar (Ailton Krenak, 2022).

Nesse sentido, em nosso movimento de busca, os contextos com os quais pesquisamos destacam-se em diversas características semelhantes. O que se sobressai é justamente o reconhecimento, o respeito e a valorização da diferença, diversidade e individualidade, além da forma como são trabalhadas as aprendizagens, não somente conectadas à realidade, mas partindo dela, de maneira holística.

Pacheco e Pacheco (2015, p. 181) descrevem, segundo o Projeto Educativo “Fazer a Ponte”, proximidades às ideias de Lins:

> Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heuristicamente, constroem significados a partir da experiência (Pacheco e Pacheco, 2015, p. 181).

Assim, o projeto reforça que a educação é um espaço de produção de significados, não de imposição de verdades absolutas. O conceito de experiência, como descrito por Bondía (2002, p. 21), “é aquilo que nos acontece e nos toca”, enfatizando que o saber da experiência não pode ser reduzido a informações ou técnicas acumuladas. O saber da experiência é um conhecimento que emerge da vivência, da interação com o mundo e da produção individual de significados, sendo profundamente subjetivo (Bondía, 2002).

Esse tipo de saber valoriza a singularidade do indivíduo e sua capacidade de atribuir sentido às situações vividas. No contexto educacional, ele se contrapõe à lógica tradicional de ensino, que prioriza a transmissão de conteúdos padronizados. Em vez disso, o saber da experiência propõe uma educação conectada à realidade dos aprendizes, onde as vivências pessoais são reconhecidas como legítimas fontes de conhecimento. Bondía (2002) também destaca que a experiência é relacional e coletiva, pois se constrói no encontro com o outro e com o ambiente.

Santos (2015) aborda como a Matemática é trabalhada na Escola da Ponte: de forma diferenciada e centrada na singularidade das crianças e jovens, promovendo autonomia e desenvolvimento de competências. Os professores acompanham os aprendizes em suas trajetórias individuais, nos diferentes núcleos de trabalho. Durante as atividades, os estudantes trabalham em grupos ou individualmente e recorrem aos professores, que atuam como orientadores educativos, somente em casos que já esgotaram todas as outras possibilidades de dispositivos pedagógicos. Esses professores estimulam a reflexão dos aprendizes por meio de perguntas e pistas, não fornecendo respostas diretas (Santos, 2015).

O trabalho na Escola da Ponte também se destaca pela transdisciplinaridade, permitindo uma abordagem mais ampla e contextualizada. A escola promove práticas centradas na individualidade das crianças e jovens, favorecendo percursos diferenciados de aprendizagem. De acordo com relatos de professores entrevistados por Santos (2015), apesar dos avanços na compreensão matemática, ainda há desafios relacionados à memorização e ao treino dos conteúdos.

Na perspectiva da educação indígena, conforme Severino-Filho e Silva (2023), as diversas matemáticas trabalhadas nessas comunidades emergem de contextos culturais, epistemológicos e históricos próprios, desafiando a visão eurocêntrica dominante na ciência e na educação. Os autores defendem que os povos indígenas devem produzir e teorizar seus conhecimentos a partir de suas próprias narrativas, respeitando suas cosmologias e modos de vida. Segundo Severino-Filho e Silva (2023, p. 8), "as matemáticas descrevem conhecimentos locais, dinâmicos e culturalmente discursivos", sendo frutos das experiências ancestrais atualizadas pelas gerações presentes.

Nesse sentido, no contexto da educação indígena, as matemáticas não são apenas ferramentas para resolver problemas técnicos, mas expressões simbólicas que integram tempo, espaço e relações entre os povos e o ambiente que habitam (Severino-Filho; Silva, 2023). Severino-Filho (2010, p. 64) afirma que "a relação que o meio estabelece com os seus habitantes será tão harmoniosa quanto recíproca", destacando que os marcadores de tempo

indígenas, por exemplo, são construídos a partir das interações entre seres humanos e natureza. Esses marcadores incluem observações sobre fenômenos ambientais, como o canto das cigarras ou as cores dos peixes, que informam sobre os ciclos naturais e sociais.

A abordagem indígena da matemática é transdisciplinar e insurgente. Essa perspectiva reflete o potencial da etnomatemática como uma ferramenta de resistência ao colonialismo epistemológico. Severino-Filho e Silva (2023) destacam a necessidade de descentralizar o pensamento científico global, reconhecendo a pluralidade epistemológica dos povos indígenas. As matemáticas indígenas emergem como alternativas legítimas para ampliar os horizontes da educação matemática, promovendo uma ética que valorize as culturas locais sem subjugá-las às estruturas coloniais.

Por fim, trazemos um relato de Rômulo Lins (2008, p. 531): “Em 2000, o destino me mandou ao Japão, *apenas* para ouvir minha colega Marilyn Frankenstein dizer que ‘cobrar por comida é uma vergonha’ e que ‘se houvesse justiça social e econômica no mundo, ninguém ia falar sobre ‘matemáticas significativas’”.

As palavras de Marilyn Frankenstein evidenciam como a matemática, enquanto disciplina, muitas vezes revela as estruturas de poder e exclusão da sociedade. A crítica aponta que a necessidade de tornar a matemática "significativa" surge em um contexto de injustiças estruturais, onde o conhecimento é frequentemente desvinculado das realidades sociais dos aprendizes.

Essa perspectiva nos leva a questionar o papel da educação matemática em um mundo marcado por desigualdades. Em vez de focar apenas na transmissão de conteúdos abstratos, a matemática poderia ser usada como uma ferramenta para promover a justiça social, sendo trabalhada a partir da vida cotidiana. No entanto, como Frankenstein sugere, em um mundo verdadeiramente justo, essa preocupação não seria necessária: a matemática já estaria naturalmente integrada às práticas humanas e às necessidades coletivas. Essa discussão também nos convida a refletir sobre o papel do educador em contextos de desigualdade. Não basta ensinar matemática como um conjunto de regras e fórmulas; é necessário questionar como o ensino pode contribuir para transformar as condições sociais que perpetuam essas desigualdades. Assim, a educação matemática pode se tornar uma prática emancipatória, alinhada aos princípios de justiça social e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A educação é apaixonante e paixão se divide. Educador não é ilha…
>
> **(Pacheco e Pacheco, 2015, p. 121).**

Este trabalho nasce não somente de uma inquietude com a Educação, mas de uma inquietude com a vida. O que é a vida, senão a constante aprendizagem? Ou a constante produção de sentidos para nossas experiências? Nesse sentido, a vida é uma escola e a escola também é viver. A rigidez do modelo educacional vigente, com suas estruturas fixas e sua pouca flexibilidade para lidar com as singularidades dos estudantes, me levou a questionar profundamente minha própria atuação docente. Questionamentos como esse tornam-se ainda mais urgentes diante dos desafios contemporâneos, relacionados ao emaranhado de interações que constituem a vida em sociedade. Assim, esta pesquisa apresenta um paralelo entre a diversidade das práticas educativas de povos originários, até as perspectivas "inovadoras" que buscam restaurar a essência da aprendizagem coletiva em um mundo pós-colonial.

O colonialismo não apenas invadiu territórios, mas colonizou imaginários. O modelo de escola vigente em nossa sociedade atualmente é herdeiro direto desse projeto. Ela não foi pensada para emancipar, mas para domesticar, ao impor uma única perspectiva de "progresso" que ignora a pluralidade de saberes. Essa contradição é sintoma de um modelo que prioriza controle, hierarquia e resultados ao invés de conexão, colaboração e sentido.

Um dos legados do colonialismo é a visão preconceituosa e estereotipada que retrata comunidades tradicionais e povos indígenas como "primitivos" ou "selvagens". Essas representações, que os colocam como não-humanos, foram justificativas para a subjugação dessas culturas, num movimento que perdura até a atualidade.

A escola representa uma das ferramentas de dominação colonial, por ter sido imposta, sem qualquer tipo de adaptação, em comunidades que possuíam sistemas de aprendizagem próprios e profundamente enraizados em suas culturas. Esse processo perpetua uma hierarquia de conhecimentos, na qual os saberes e práticas dos povos indígenas são continuamente invisibilizados e invalidados em relação aos não indígenas.

Vivenciar o modelo escolar tradicional desperta em mim profunda inquietação. As crianças, em sua essência, representam a renovação da vida e a esperança de um futuro mais humano. Elas carregam uma energia transformadora, capaz de florescer quando lhes é

permitido viver e aprender de forma natural e autônoma. Valorizar a epistemologia das crianças é reconhecer que elas não são “tábuas rasas” à espera de inscrições dos adultos, mas sujeitos dotados de uma forma singular de ler o mundo – uma leitura não filtrada por certezas absolutas ou hierarquias de saber.

No entanto, ao serem inseridas em um sistema rígido e hostil, suas potencialidades, criatividade e capacidade de sonhar são frequentemente sufocadas. Nos ambientes escolares tradicionais, crianças são reduzidas a números, professores a intérpretes de apostilas, e saberes empacotados como mercadorias padronizadas. Essa violência não é apenas pedagógica: é, também, social. Enquanto as camadas populares têm seu acesso à educação limitado por estruturas excludentes, o exercício da criatividade é tratado como privilégio de poucos.

Esse controle, que se manifesta por meio de normas disciplinadoras e práticas padronizadas, limita não apenas as crianças, mas, também, nós, adultos. A falta de liberdade para sentir, refletir e criar nos afasta de nossa essência humana. Nos faz morrer em vida.

Cada vez mais, as gerações que seguem herdam um mundo onde a vida foi reduzida a uma equação de produção e consumo, e nos é negado o direito de *pertencer* – à terra, à comunidade, a um sentido que transcenda o utilitarismo.

É urgente resgatar nossa humanidade e nosso pertencimento à natureza, reconhecendo-nos como parte integrante de sua complexidade e diversidade. O desenvolvimento e o progresso, tal como concebidos pela lógica predatória do capital, nos afastam dessa conexão e nos conduzem a um colapso socioambiental sem precedentes.

Enquanto isso, os povos indígenas, guardiões de saberes milenares, seguem nos ensinando que existem outras formas de habitar o tempo; que somos natureza, e que essa interdependência é um princípio estruturante de nossa existência. Valorizar seus conhecimentos tradicionais é um ato de sobrevivência: são eles que nos recordam que não há futuro possível em um mundo onde rios são envenenados, florestas devastadas e crianças aprisionadas em salas de aula que as desconectam do pulsar da vida. Enquanto a educação ocidental insiste em fragmentar o saber, as cosmovisões indígenas nos convidam a reintegrar aprendizagens e existência, num movimento que desafia a hierarquia entre humanos e não humanos e nos devolve à teia da vida – não como senhores, mas como parceiros. Segundo Ailton Krenak (2022, n. p.):

> Seria muito interessante se a gente conseguisse observar o afeto que os corpos dos humanos podem despertar na terra. Ao invés de buscar a terra como um lugar de suprimento, buscar a terra como um lugar de afeto. Ao invés do homem tirar da terra o seu pão com suor, ele tirar da terra o seu afeto com amor. Essa ideia do homem tirar da terra o seu pão com suor é uma ideia muito triste. É triste o homem ter que tirar da terra o pão com suor. Existe uma poética romanceada sobre esse tema, mas

> para mim, que sou índio, que venho de um povo que chama a terra de minha mãe, a gente não tira nada dela com suor. A gente mama nela. Os filhos da terra têm ela como mãe. Eles não precisam tirar nada dela com suor. Essa ideia de uma civilização que precisa suar para ganhar alguma coisa da terra é uma ideia muito próxima da ideia de escravo. Nós não somos escravos da terra, nós somos filhos da terra. E os filhos costumam ganhar o alimento de graça. Isso é um afeto. Afeto não é só uma palavra. Afeto é uma experiência. Comer, beber, dançar, cantar e suspender o céu é uma pedagogia, digamos assim, da terra com seus filhos. Comer, beber, cantar, dançar e suspender o céu. É um exercício de ficar vivo como uma celebração da vida. A vida é para ser celebrada. A vida não é para ser medida. A vida não é para ser negociada. A vida não vale nada. [...] E nós precisamos cantar, dançar.

Há milhares de anos, suas práticas educativas – escritas não em papel, mas na relação com a terra, nos rituais e nas narrativas ancestrais – vêm sendo atualizadas, sem perder de vista sua raiz. Esses saberes, tão antigos quanto a vida e tão atuais quanto a resistência de uma criança questionadora, mostram que educar é um ato contínuo de renovação. Enquanto o Ocidente se perde em reformas fragmentadas, os povos originários seguem tecendo, geração após geração, uma pedagogia que não se contenta em sobreviver: insiste em florescer, mesmo sob as sombras do colonialismo.

Imaginar possibilidades de uma educação mais livre e colaborativa me provoca emoção. Acredito na afetividade como um motor muito mais poderoso do que a ordem imposta. Por isso, romper com essas "gaiolas epistemológicas", como descreve Ubiratan D'Ambrosio (2016), é um desafio teórico, acadêmico e humano. É preciso construir ambientes educacionais que valorizem a diversidade das experiências humanas e promovam relações baseadas no respeito mútuo, na colaboração e na liberdade criativa. Somente assim poderemos vislumbrar uma educação que transcenda os limites da padronização e do consumo para se tornar um ato pleno de emancipação humana.

Se o aprendiz nos convida a algo, é ousar desaprender. Desaprender a certeza de que sabemos o que é melhor para ele. Desaprender a ilusão de que o conhecimento é uma linha reta que vai do quadro à mente da criança. Desaprender a separação entre escola e vida, entre humanos e natureza.

As experiências destacadas neste trabalho demonstram que há esperança. Ambas, cada uma à sua maneira, caminham contrárias à lógica que ainda estrutura nossas salas de aula. Questionam a fragmentação disciplinar, a passividade dos estudantes, afirmam que aprender é um ato coletivo, integrado ao ritmo da vida e às necessidades da comunidade. Ambos os contextos nos mostram que é possível educar sem controlar ou fragmentar. Essa possibilidade é um dos ingredientes do antídoto à violência epistêmica de um sistema que desumaniza ao separar "quem ensina" de "quem aprende", negando a circularidade do saber.

Nas comunidades indígenas, as crianças não são “alunos”; são parte de uma teia de relações em que elas mesmas, toda a comunidade, rios, plantas e animais constituem um complexo sistema educacional. As aprendizagens não acontecem *para* a vida – elas *são* a vida em si. A educação indígena nos convida a repensar nossas próprias práticas pedagógicas enquanto educadores não indígenas. Conviver com professores indígenas implica também nos formarmos nesse processo, reconhecendo que cada encontro educativo é uma oportunidade de transformação mútua. Essa parceria entre pesquisadores-educadores indígenas e instituições como a UNEMAT tem demonstrado que é possível construir uma educação intercultural capaz de dialogar com diferentes epistemologias e modos de ser no mundo.

O contributo deste trabalho reside na possibilidade de fomentar reflexões sobre práticas pedagógicas contracoloniais nas escolas públicas brasileiras. Propomos repensar nossos modelos educacionais para incluir perspectivas plurais e valorizar saberes historicamente invisibilizados pela herança colonial. Trata-se de construir processos educativos que respeitem as singularidades culturais dos aprendizes e promovam sua formação como cidadãos críticos, criativos e solidários, não apenas para integrar-se ao mercado, mas para transformar realidades.

A insistência em olhar para “além-mar” reflete um dos legados mais perversos do colonialismo: a crença de que o conhecimento válido é aquele que vem embalado em idiomas estrangeiros e certificado por instituições do Norte Global. É fundamental reconhecer que o futuro da educação no Brasil não está em importar modelos externos ou reformas superficiais, mas em um diálogo profundo com nossa diversidade interior, e em projetos que floresçam quando enraizados no contexto sociocultural.

O Brasil possui, em sua própria origem, práticas educativas ancestrais que permanecem vivas e atualizadas. Essas pedagogias, gestadas há milênios, oferecem contribuições inestimáveis para repensarmos nossos processos pedagógicos, mas seguem invisibilizadas em favor de modelos europeus que, não raro, chegam até nós já esgotados em seus contextos originais.

Para avançar, é urgente descentralizar o saber, com movimentos e projetos políticos pedagógicos gerados pela equipe de cada escola, em diálogo com as comunidades onde está inserida, de maneira que dialoguem com a imensa diversidade sociocultural brasileira e suas histórias. Para isso, é necessário que os educadores reconheçam que educar é, antes de tudo, tecer vínculos. Enquanto o modelo tradicional forma professores para cumprir conteúdos, uma pedagogia contracolonial os prepara para construir pontes entre mundos. Sua ferramenta principal não seria o livro didático, mas a escuta, como defende Paulo Freire (1996). Por fim,

é preciso reconhecer a escola como comunidade, onde todos – humanos e não humanos – sejam educadores e aprendizes. Essa escola não se limitaria ao espaço físico: seria extensão natural do aprender. Como ensinam os povos originários: tudo é vivo e tudo ensina. Basta nos despirmos da arrogância antropocêntrica que nos separa do mundo.

Esse movimento de busca por novos caminhos pedagógicos, retratado nesta pesquisa, foi uma resposta ao sufocamento de uma prática educativa engessada, que vi definhar nas salas de aula onde estagiei e lecionei. Além disso, representou um esforço consciente de renovação e de transformação da minha prática educativa.

Acreditamos que estudos como esse têm a função primordial de nos mostrar que há um universo de possibilidades de concebermos nossa educação. As diferentes experiências e as teorizações que somos capazes de gerar ao vivenciá-las, para nós, podem representar um dos mais importantes resultados dessa pesquisa. A escola não precisa ser um artefato estático; pelo contrário, pode ser reinventada como um organismo vivo, sensível às necessidades dos aprendizes, em sua pluralidade de sonhos e saberes, aos anseios dos professores, em sua busca por significado na jornada pedagógica, às demandas da comunidade, em sua riqueza cultural e, por fim, aos gestores, desde que estes compreendam seu papel como articuladores de um projeto coletivo.

Cada membro da comunidade educativa deve estar consciente da necessidade de reflexão contínua sobre a realidade dos aprendizes e avaliar o que é melhor para eles de maneira dialógica, sem imposições. A forma ideal é aquela que se adapta às necessidades individuais, sendo disforme e flexível. O modelo ideal é o não modelo. Não se trata de criar uma educação *para todos*, mas sim *para cada um*, respeitando as singularidades e os contextos socioculturais de cada aprendiz.

Nosso estudo não se resume a dados ou análises; não pretende oferecer respostas ou teorias acabadas. Ele é, acima de tudo, o que em mim estava pedindo para sair, como pássaros inquietos batendo asas contra as grades de um sistema que, por vezes, senti ser estreito demais para abraçar a complexidade da vida. As páginas que aqui se encerram são um registro das perguntas que me perseguiram, das angústias que me moldaram e das ideias que brotaram entre leituras e vivências até o presente momento. Que elas possam inspirar outros a transformarem suas inquietudes em pontes e seguir em constante metamorfose.

Imaginemos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

ADEPORTO. Agência de Energia do Porto. **À Velocidade do Sol.** Disponível em: https://www.adeporto.eu/pt/projetos/a-velocidade-do-sol/. Acesso em: 23 jan. 2025.

ALBOLAFIA. **CEIP Albolafia.** Disponível em: https://ceipalbolafia.wordpress.com/. Acesso em: 26 jan. 2025.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**/Rubem Alves. – 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

CARUSO, Felipe. **O lado obscuro da Ponte.** Folha de São Paulo. 7 mar. 2011. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0703201101.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

CASTRO, Gabriel de Arruda. **José Pacheco e a escola sem aula:** "Prova não serve para nada". Gazeta do Povo. 9 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/jose-pacheco-e-a-escola-sem-aulaprova-nao-serve-para-nada-0w7ce75yk8wg857aobrt9v1b8/. Acesso em: 13 jan. 2025.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COSTA, Sandra Silva. **ME assina primeiro contrato de autonomia com a Escola da Ponte.** 14 de Fevereiro de 2005. Disponível em: https://www.publico.pt/2005/02/14/jornal/me-assina-primeiro-contrato--de-autonomia-com-a-escola-da-ponte-5614. Acesso em: 29 mai. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20. 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. São Paulo – **Educação e Pesquisa**. V. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

DESCARTES, René. **Discurso do Método:** Comentários de Denis Huisman. Brasília: Ed. Da UNB; São Paulo: Ática, 1989.

DUARTE, Marisa Elena. **Network Soveregnty:** Building the Internet Across Indian Country. Seattle: University of Washington Press. 2017.

ESCOLA BÁSICA DA PONTE. **Escola da Ponte**. Disponível em: https://www.escoladaponte.pt/. Acesso em: 8 ago. 2023.

ESCOLA BÁSICA DA PONTE. **Mapa de dispositivos.** Disponível em: https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Dispositivos-Pedag%C3%B3gicos.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

ESCOLA BÁSICA DA PONTE. **Escola da Ponte:** Página oficial no Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/escolabasicadaponte. Acesso em: 22 ago. 2024.

ESCOLA BÁSICA DA PONTE. **Plano de Melhoria.** Santo Tirso: Escola da Ponte, 2013. Disponível em: https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2023/09/Plano-de-melhoria-Final-2013.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

ESCOLA BÁSICA DA PONTE. **Regulamento Interno**. Disponível em: https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2023/05/Regulamento-Interno-Escola-da-Ponte.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

ESCOLA LÁ FORA. **Escola Lá Fora.** Disponível em: https://www.escolalafora.pt/. Acesso em: 26 jan. 2025.

ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Estados Unidos e Índia. 2011.

EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA. **EMEF Desembargador Amorim Lima.** Disponível em: https://amorimlima.org.br/. Acesso em: 27 jan. 2025.

FISCHER, Mariana Pimentel. **Evento ou ato? Sobre as críticas de Žižek a Badiou**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 44, n. 3, p. 317-336, jul./set. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Rubem Alves diz que mitificação foi intencional.** Folha de S. Paulo, 7 mar. 2011. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0703201103.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FUTURA. **Projeto Âncora (Brasil) | Destino: Educação - Escolas Inovadoras.** Youtube, 28 ago. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=3066s. Acesso em: 11 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem – Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5/Série Cadernos de Formação).

GALEANO, Eduardo. **Las palavras andantes.** Siglo XXI Editores, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed., reimpr. Rio de Janeiro - LTC, 2008.

GREEN SCHOOL. **Green School**. Disponível em: https://www.greenschool.org/. Acesso em: 26 jan. 2025.

HOSHINO, Camilla. **O que podemos aprender com a infância das crianças indígenas?** Lunetas. 19 de abril de 2017. Disponível em: https://lunetas.com.br/o-que-podemos-aprender-com-a-infancia-das-criancas-indigenas/. Acesso em: 30 fev. 2025.

INSTITUTO ÂNCORA. **Instituto Âncora**. Disponível em: https://www.institutoancora.org.br/. Acesso em: 27 jan. 2025.

INSTITUTO ELOS. **Eu não sou decolonial, eu sou contracolonial | Nêgo Bispo no Instituto Elos**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2pzGaNTT5wU. Acesso em: 29 abr. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas do Brasil.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/. 2024. Acesso em: 13 set. 2024.

JUNTA DE FREGUESIA DE SÃO TOMÉ DE NEGRELOS. **Rede Escolar**. Disponível em: https://www.jf-negrelos.pt/index.php/freguesia/redeescolar. Acesso em: 23 jan. 2024.

JUNTA DE FREGUESIA DE SÃO TOMÉ DE NEGRELOS. **São Tomé de Negrelos**. Santo Tirso: Junta de Freguesia de São Tomé de Negrelos. Disponível em: https://www.jf-negrelos.pt. Acesso em: 21 jul. 2024.

KRENAK, Ailton. **Pisar suavemente sobre a Terra:** rumo a uma Pedagogia da Coexistência. YouTube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OJTzYfizvN8&t=4s&ab_channel=nestante. Acesso em: 21 jul. 2024.

KUPODONEPÁ, Jairton. **A Roça Tradicional do Povo Balatiponé-Umutina e a Etnomatemática/**Jairton Kupodonepá – Barra do Bugres, 2023. 71f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2023.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia:** Oito Conferências sobre a Natureza no Antropoceno. São Paulo/Rio de Janeiro: Ubu Editora/Ateliê de Humanidades Editorial, 2020.

LIMA, Leanderson. **As crianças indígenas vão adiar o fim do mundo, diz educadora Rita Potiguara.** Amazônia Real, 12 de janeiro de 2024. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/as-criancas-vao-adiar-o-fim-do-mundo/. Acesso em: 29 jul. 2024.

LINS, Rômulo Campos. A diferença como oportunidade para aprender. In: PERES, Eliane; TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; BONIN, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e**

aprender: sujeitos, currículos e cultura. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2008.

LINS, Rômulo Campos. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, Claudia Laus; BARBOSA, Edson Pereira; SANTOS, João Ricardo Viola dos; DANTAS, Sérgio Carrazedo; OLIVEIRA, Viviane Cristina Almada de (Org.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 11-30.

MARANGON, Cristiane. **José Pacheco e a Escola da Ponte.** Nova Escola. São Paulo, Abril, 2004. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte. Acesso em: 24 jan. 2025.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17. Dezembro, 1999.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **Escola Inkiri.** Disponível em: https://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/escola-inkiri/. Acesso em: 27 jan. 2025.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Teoria da Representação Política**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: povos indígenas, antropologia e direitos.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PACHECO, José. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 99-115.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a Educação**./José Pacheco. — Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2019.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte:** uma escola pública em debate / José Pacheco, Maria de Fátima Pacheco. - São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Rosenildo. **História da Educação Escolar e Prática Pedagógica Intercultural: Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovoêro (MT).** Rosenildo Pereira – Barra do Bugres, 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas:** Relatório - Escola Básica da Ponte. Santo Tirso. Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), 2013. 11 p.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Escola da Ponte - Contrato de autonomia**. 2013. Disponível em: https://www.escoladaponte.pt/wp-

content/uploads/2021/04/CONTRATO-AUTONOMIA-ESCOLA-PONTE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

QUEZO, Luizinho Ariabo. **O léxico na catalogação de espécies de peixes dos rios do território Balatiponé.** Luizinho Ariabo Quezo – Barra do Bugres – MT. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.

RIBEIRO, Ewerton Martins; SANCHES, Teresa. **Ailton Krenak:** 'Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial'. Universidade Federal de Minas Gerais. 2 de dezembro de 2024. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial. Acesso em: 1 fev. 2025.

ROY, Bunker. **Learning from a barefoot movement.** TED Talk. TEDGlobal 2011. Disponível em: https://www.ted.com/talks/bunker_roy_learning_from_a_barefoot_movement. Acesso em: 26 jan. 2025.

REDE JURUENA VIVO. **10º Festival Juruena Vivo:** Conectando territórios e somando lutas para o bem viver. Rede Juruena Vivo, 2023. Disponível em: https://redejuruenavivo.org.br/festival/10o-fjv-2023/. Acesso em: 14 jan. 2025.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. **Fazer a ponte para a escola de todos(as).** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, 2008.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte.** 2015. 252f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de de Geociências Exatas - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro/SP. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Escola Meninos e Meninas do Parque celebra 24 anos.** 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/escola-meninos-e-meninas-do-parque-celebra-24-anos/. Acesso em: 27 jan. 2025.

SERSCHÖN, Kelly Vitória. **O aluno da UNEMAT e a UNEMAT do aluno:** um diálogo sobre aprendizagens, descobertas, (des)encantamentos e (re)encontros**.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas. Universidade do Estado de Mato Grosso. Barra do Bugres, 2022. 63 p.

SEVERINO-FILHO, João; SILVA, Adailton Alves da. Por teorias indígenas do conhecimento: a sala de aula como um espaço comunicativo transcultural. *In:* **Interfaces educativas e cotidianas:** povos indígenas / Sandra Maria Nascimento de Mattos, José Roberto Linhares de Mattos, Romaro Antonio Silva (organizadores). - Macapá: EDIFAP, 2021. 304 p.: il. (Coleção Povos Tradicionais; v. 2).

SEVERINO-FILHO, João. A experiência etnográfica: sobre habitar e ser habitado pelo mundo *Apyãwa*. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 845-866, dez. 2015.

SEVERINO-FILHO, João. **Marcadores de Tempo Indígenas:** educação ambiental e etnomatemática. Cáceres: UNEMAT. Dissertação de Mestrado em Ciências Ambientais. Cáceres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2010.

SEVERINO-FILHO, João; SILVA, Adailton Alves da. A emergência das matemáticas e a decolonização do pensamento científico do lado de cá. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo (SP), v.20, Edição Especial: Filosofias e Educações Matemáticas, p.1-18, 2023.

SILVA, Neivaldo Oliveira; SILVA, Daniele Dorotéia Rocha da. Bases Epistemológicas das relações entre cultura e educação matemática. **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. v. 7 - n. 13 - jul. 2010/dez. 2010, v.7 - n. 14 - jan. 2011/jun. 2011.

SILVA, Paula Alves Pereira. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da; et al. **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais / Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SUMMERHILL SCHOOL. **Summerhill School.** Disponível em: https://www.summerhillschool.co.uk/. Acesso em: 27 jan. 2025.

SURUÍ, Romero Mopidapenen Paiter. **A função sociopolítica e cultural da docência indígena Paiter Suruí, segundo a comunidade da Aldeia Apoena Meirelles**. 2022. 68 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.

TAPIRAPÉ, Koxawiri. **Alfabetização das crianças Apyãwa e Letramento em língua materna.** 2022. 121 p. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i. ***Takãra:*** A Casa da Sapiência Apyãwa. Nivaldo Korira'i Tapirapé – Barra do Bugres, 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.

TERENA, Naine. **Educar os sentidos:** pedagogias indígenas para a vida. SESC, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/educar-os-sentidos-pedagogias-indigenas-para-a-vida/. Acesso em: 24 set. 2024.

URANTIA GAIA. **Escola da Ponte:** Olhares sobre a educação. Disponível em: https://www.urantiagaia.org/educacional/escola/escola_ponte_olhares2.html. Acesso em: 23 jul. 2024.

VASCONCELLOS, Celso. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Revista de Educação.** AEC n. 141. ou./dez. 2006.

ZONIZOKEMAIRÔ, Nilce. ***Zerati:*** o canto Haliti Paresi no contexto pedagógico. Nilce Zonizokemairô – Barra do Bugres, 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022.