

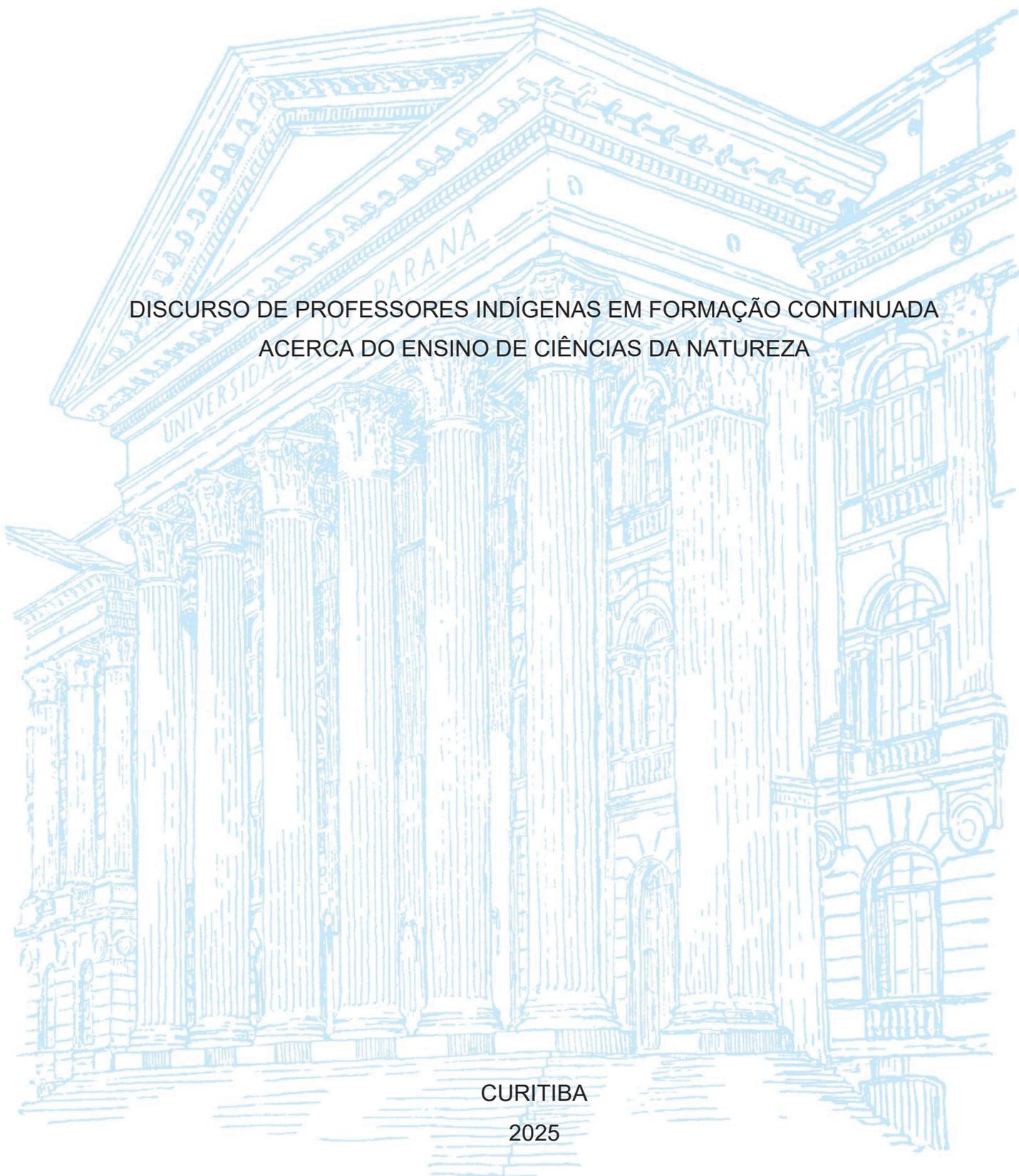
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIAS ANTUNES DOS SANTOS

DISCURSO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA
ACERCA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

CURITIBA

2025



ELIAS ANTUNES DOS SANTOS

DISCURSO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA
ACERCA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Camargo

Coorientador: Prof. Dr. Adailton Alves da Silva

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Santos, Elias Antunes dos

Discurso de professores indígenas em formação continuada acerca do ensino de ciências da natureza / Elias Antunes dos Santos. – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Sérgio Camargo

Coorientador: Adailton Alves da Silva

1. Indígenas – Educação. 2. Professores de ciências ambientais – Influências indígenas. 3. Análise do discurso – Influências indígenas. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. III. Camargo, Sérgio. IV. Silva, Adailton Alves da. V. Título.

Bibliotecário: Douglas Lenon da Silva CRB-9/1892

FOLHA DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ELIAS ANTUNES DOS SANTOS**, intitulada: **DISCURSO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**, sob orientação do Prof. Dr. SERGIO CAMARGO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua *aprovação* no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Agosto de 2025.

SERGIO CAMARGO
Presidente da Banca Examinadora

HELLEN CRISTINA DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO)

ELIANE BOROPONEPA MONZILAR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO)

ROBERTO NARDI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO)

TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este estudo

À minha mãe, pelo amor incondicional e pelo exemplo de grandeza,
ao meu pai (*in memoriam*) pela firmeza e força ao enfrentar as adversidades sem
titubear, aos familiares e aos meus filhos

João Vitor e Pedro Lucas

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Camargo, pelo exemplo de força e determinação, crédito na minha capacidade, incentivo, amizade e orientação cuidadosa, pela maneira como conduziu a orientação deste estudo, pelo carinho e paciência que sempre teve comigo durante esses anos.

Ao professor Dr. Adailton Alves da Silva, coorientador, todos os ensinamentos, sugestões e momentos compartilhados antes e durante o estudo.

A professora Dra. Cecília Campos França pelas leituras e sugestões.

Às professoras Dra. Marinez Cargnin Stieler, Dra. Leonice Mourad e Dra. Hellen Cristina de Souza pelo incentivo incondicional, apoio e organização do livro digital que compõe a coleção *MEU OLHAR BONITO II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza* no contexto desta tese.

À banca examinadora, composta pelos professores Dra. Eliane Boroponepá Monzilar, Dr. Roberto Nardi, Dra. Hellen Cristina de Souza e Dra. Tania Teresinha Bruns Zimer, pelas valiosas contribuições e, por conseguinte, à minha forma/ação.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural e a FAINDI que acolheram o pedido e aceitaram a realização do estudo.

Aos Estudantes da turma de Mestrado Intercultural Indígena ingressantes em 2023 que, ao escreverem as histórias de suas vidas, evidenciam os limites e a violência de um modelo de educação escolar monocromático, ainda atravessado pela colonialidade, ao mesmo tempo em que apontam caminhos e possibilidades para a construção de outras formas de ensinar as Ciências da Natureza. Obrigado por tecer, com os fios de sabedoria dessas redes antigas de resistência epistêmica, novas tramas que, no tear coletivo, ampliam e afirmam — com cor e leveza, ainda que a duras penas — as possibilidades de uma educação culturalmente pertinente e socialmente justa.

Ao professor Dr. Carlos Edinei pela amizade e apoio recebido durante as etapas de estudos presenciais em Barra do Bugres.

Agradeço o Professor Filadelfo pelo apoio na etapa de estudos presenciais na FAINDI.

À Antonyhella Santini, secretária do programa de pós-graduação, expresso minha gratidão pelo suporte administrativo e orientações ao longo desta jornada acadêmica.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), quando da oportunidade de cursar as disciplinas, agradeço a contribuição acadêmica e pelas reflexões valiosas que enriquecem minha formação e foram fundamentais para a tomada de decisão acerca do projeto de pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática (GPEACM/UFPR) pelos momentos de reflexão que ajudaram a moldar e a trilhar esta pesquisa e pelas inúmeras discussões realizadas às quartas-feiras.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, pela liberação de minhas funções como professor nesses últimos 03 anos.

RESUMO

Esta tese, de natureza qualitativa, teve como objetivo analisar os discursos de professores indígenas ingressantes em 2023 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com foco em como esses sujeitos constroem sentidos para o ensino de Ciências da Natureza. A pesquisa está ancorada na Análise de Discurso de vertente francesa, conforme desenvolvida por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Participaram do estudo 17 professores pertencentes a 10 povos indígenas de Mato Grosso — *Balatiponé-Umutina*, *Boe-Bororo*, *Haliti-Paresí*, *Apyãwa-Tapirapé*, *Iny-Karajá*, *Terena*, *A'uwẽ Rãpré-Xavante*, *Rikbaktsa*, *Kurâ-Bakairi* e *Kawaiwete-Kayabi* — que atuam em escolas estaduais indígenas em 11 municípios. A análise central da tese concentrou-se em 4 entrevistas, selecionadas por afinidade com o campo das Ciências da Natureza. As entrevistas foram analisadas à luz das condições de produção dos discursos, das formações discursivas e dos efeitos de sentido mobilizados pelos sujeitos, permitindo compreender os modos como esses professores significam o Ensino das Ciências da Natureza. O arquivo completo das entrevistas e memoriais reflexivos compôs a obra digital *Meu Olhar Bonito II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza*, organizada como extensão da pesquisa. Os resultados indicam que os professores indígenas se posicionam como sujeitos propositivos, elaborando discursos que tensionam a ciência hegemônica sem rejeitá-la, buscando articulá-la criticamente. Suas falas revelam uma concepção de currículo como campo de disputa, em que a escola pode tornar-se espaço de reinvenção pedagógica, resistência identitária e construção de práticas didáticas situadas. Nos discursos, emergiram sentidos associados à valorização das línguas maternas, à oralidade, ao pertencimento territorial e à elaboração de materiais pedagógicos que reflitam as cosmologias e modos de vida de seus povos. A análise dos discursos dos professores indígenas evidencia um movimento de reconfiguração da escola como território de resistência e de diálogo intercultural em um movimento que procurou conectar-se com as discussões sobre interculturalidade propostos por Fidel Tubino, Jorge Gasché e pelos pesquisadores indígenas como Eliane Monzillar (2019), Edicléia Paresí (2022), Tsawewa (2016), Tsi'ruí'a (2012); Paresí (2022), Karajá (2016) que denunciam o caráter colonial de espaços educativos baseados na horizontalidade epistêmica. Por fim, a tese se configura como um gesto de escuta e aliança: escuta das vozes historicamente silenciadas no campo da Educação em Ciências, e aliança com o projeto de uma Educação Escolar Indígena que não se limite à adaptação curricular, mas afirme o direito dos povos indígenas a ensinar e aprender segundo suas próprias referências.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Ciências da Natureza; Saberes Tradicionais; Análise de Discurso; Interculturalidade Crítica.

ABSTRACT

This qualitative thesis aimed to analyze the discourses of Indigenous teachers who joined the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Teaching in Indigenous Intercultural Context (PPGECII) at the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT) in 2023, focusing on how these individuals construct meaning for the teaching of Natural Sciences. The research is grounded in French Discourse Analysis, as developed by Michel Pêcheux and Eni Orlandi. The study involved 17 teachers from 10 Indigenous peoples — *Balatiponé-Umutina*, *Boe-Bororo*, *Haliti-Paresí*, *Apyãwa-Tapirapé*, *Iny-Karajá*, *Terena*, *A'uwẽ Rãpré-Xavante*, *Rikbaktsa*, *Kurã-Bakairi*, and *Kawaiwete-Kayabi* — who work in state Indigenous schools in 11 municipalities in Mato Grosso. The core analysis of the thesis focused on four interviews selected for their relevance to the field of Natural Sciences. The interviews were analyzed considering the conditions of production of the discourses, the discursive formations, and the effects of meaning mobilized by the participants. The full archive of the interviews and reflective memorials contributed to the e-book *Meu Olhar Bonito II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza*, organized as an extension of the research. The results show that Indigenous teachers position themselves as proactive subjects, elaborating discourses that challenge hegemonic science without rejecting it, but rather seeking to critically engage with it. Their statements reveal a conception of the curriculum as a contested field, where schools can become spaces for pedagogical reinvention, identity resistance, and the construction of situated didactic practices. Within their discourses, meanings related to the valorization of Indigenous languages, the centrality of orality, territorial belonging, and the creation of teaching materials that reflect the cosmologies and ways of life of their peoples emerged. The analysis of the teachers' discourses highlights a movement of reconfiguration of the school as a territory of resistance and intercultural dialogue, connecting with discussions on interculturality proposed by Fidel Tubino, Jorge Gasché, and Indigenous researchers such as Eliane Monzillar (2019), Edicléia Paresí (2022), Tsawewa (2016), Tsi'ruí'a (2012), and Paresí (2022), Karajá (2016), who denounce the colonial nature of educational spaces based on epistemic horizontality. In conclusion, the thesis serves as an act of listening and alliance: listening to voices historically silenced in the field of Science Education, and an alliance with the project of Indigenous School Education that does not limit itself to curriculum adaptation but affirms Indigenous peoples' right to teach and learn according to their own references.

Keywords: Indigenous School Education; Natural Sciences; Traditional Knowledge; Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PROFESSORE(A)S INDÍGENAS COM O PROFESSOR DR. CARLOS EDINEI	98
FIGURA 2 – MAPA DA MOBILIDADE DOS PÓS-GRADUANDOS INDÍGENAS ENTREVISTADOS NA PESQUISA DE SUAS ESCOLAS ATÉ A FAINDI EM BARRA DO BUGRES, MT.	102
FIGURA 3 – DESENHO REPRESENTATIVO DAS ESCOLAS INDÍGENAS HALITI-PARESÍ ABAIXO DO PARALELO 14 S.....	137
FIGURA 4 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS XAVANTE....	182

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS POVOS INDÍGENAS DESDE O PERÍODO COLONIAL ATÉ A CONSTITUIÇÃO DE 1988.	31
QUADRO 2 – UM RELATO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	32
QUADRO 3 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS E JUSTIFICATIVAS PARA PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS.....	37
QUADRO 4 – DIVERSIDADE E PLURALIDADE DE POVOS INDÍGENAS EM MATO GROSSO	50
QUADRO 5 – PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA ENTREVISTADOS NA PESQUISA.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEEI/MT	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
Cefapro	Centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE/CP	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
E EI	Educação Escolar Indígena
FAINDI	Faculdade Indígena Intercultural
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GPEACM	Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto político pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGECII	Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Ensino em Contexto Indígena Intercultural
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática
PROFLIND	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena
SAIM	South American Indian Mission

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
APRESENTAÇÃO	17
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A ANÁLISE DE DISCURSO	25
CAPÍTULO I	29
1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PRESSUPOSTOS LEGAIS	29
1.1.A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	36
1.2.O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	38
1.3.DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	41
1.3.1 O Referencial Curricular Nacional - RCNEI.....	45
1.3.2 O Conselho de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso	47
1.3.3 Novas Políticas no fortalecimento da Educação Escolar Indígena.....	48
1.4.LOCALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO	50
CAPÍTULO II	55
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E OS DESAFIOS DA DISCUSSÃO INTERCULTURAL	55
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E CONQUISTAS CONSTITUCIONAIS	55
2.2 UNEMAT: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO	58
2.2.1 A etapa intermediária ou etapa aldeia.....	61
2.2.2 Desafios administrativos para oferta dos cursos	69
2.2.3 Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> de Ensino em Contexto Indígena Intercultural.....	70
CAPÍTULO III	73
3. BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL	73
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AS CIÊNCIAS DA NATUREZA: TENSÕES, INICIATIVAS E POSSIBILIDADES	76
3.3 A INTERCULTURALIDADE NO DISCURSO ACADÊMICO DE PROFESSORES INDÍGENAS: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E EPISTEMOLÓGICAS	78
3.4 CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	81

CAPÍTULO IV.....	83
4. REFERENCIAIS TEORICO METODOLOGICOS	83
4.1 A ANÁLISE DE DISCURSO	84
4.2 DIÁLOGOS CULTURAIS EDUCACIONAIS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COM PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO	94
CAPÍTULO V.....	108
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	108
5.1 OS <i>BALATIPONÉ-UMUTINA</i>	110
5.2 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR <i>BALATIPONÉ-UMUTINA</i> E ANÁLISE DA SUA ENTREVISTA	116
5.3 OS <i>HALITI-PARESÍ</i>	133
5.4 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR <i>HALITI-PARESÍ</i> E ANÁLISE DA SUA ENTREVISTA.....	138
5.5 OS <i>INŸ-KARAJÁ</i>	156
5.6 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR PROFESSOR <i>INŸ-KARAJÁ</i> E ANÁLISE DA SUA ENTREVISTA	161
5.7 OS <i>A'UWE 'RĂPRÉ-XAVANTE</i>	178
5.8 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR <i>A'UWE 'RĂPRÉ-XAVANTE</i> E ANÁLISE DE SUA ENTREVISTA	183
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES	215
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	215
APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA....	216
APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE F.O.N. - UMUTINA.....	217
APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE L.N. - PARESÍ	224
APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE L.C.M. - KARAJÁ	229
APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE S.R.T - XAVANTE	238
ANEXOS	240
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA FAINDI ..	240

INTRODUÇÃO

“A escola que os povos indígenas estão construindo é uma escola que não separa o saber do viver” - Gersen Baniwa (Luciano, 2006).

As recentes transformações históricas que reconfiguraram a educação escolar no Brasil, no sentido de reconhecer a diversidade cultural que caracteriza o país, repercutiram significativamente nas discussões sobre o ensino de Ciências. Essas mudanças impulsionaram um intenso debate— embora ainda pouco explorado na literatura acadêmica — sobre a formação de professores da área de Ciências da Natureza em contextos marcadamente multiculturais. As primeiras décadas do século XXI foram fortemente influenciadas por discussões públicas sobre a educação escolar com recorte étnico-cultural. A promulgação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas do país, bem como o fortalecimento de políticas públicas voltadas às modalidades educativas específicas, configura demandas inovadoras para a formação docente.

Esta pesquisa se insere nesse campo de tensões e possibilidades, tomando como referência a Educação Escolar Indígena (EEI) — como uma modalidade da Educação Básica que se caracteriza por ser específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural —, para investigar como professores indígenas em formação constroem, em seus discursos pedagógicos, relações entre os conhecimentos tradicionais próprios de suas culturas e os conteúdos da área de Ciências da Natureza.

Entende-se, nesse contexto, que tais professores elaboram diferentes modos de interpretar e articular os conhecimentos produzidos e socializados por seus povos — em contextos culturais livres da hegemonia da ciência moderna — com os conhecimentos científicos que compõem os currículos das escolas indígenas.

A escolha deste tema está diretamente vinculada à minha trajetória de formação e atuação docente, especialmente no campo da formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso. Ao longo dessa trajetória, participei de diferentes iniciativas voltadas à construção coletiva de projetos pedagógicos, planos de formação e atividades curriculares desenvolvidas com professores e professoras indígenas em contextos de formação inicial e continuada.

Nesta introdução, apresento aspectos dessa trajetória acadêmica e profissional, articulando-a ao tema da pesquisa. Em seguida, apresento uma breve contextualização sobre o tema da Educação Escolar Indígena como uma modalidade da Educação Básica no Brasil, à luz das transformações legais e das orientações das políticas públicas que lhe dão sustentação. A opção por iniciar a abordagem da EEI a partir de seu arcabouço legal fundamenta-se nos discursos dos professores indígenas entrevistados, que, ao narrarem suas histórias de vida e formação, articulam suas experiências às lutas por direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988.

APRESENTAÇÃO

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), inserida na área de concentração em Educação em Ciências, na linha de pesquisa *Formação de Professores de Ciências e Matemática*.

A seguir, apresento aspectos da minha trajetória acadêmica até o ingresso no doutorado na UFPR. Meu primeiro contato com a pesquisa na área de Ensino de Física ocorreu durante a graduação em Licenciatura em Física na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), entre os anos de 1994 e 1998, especialmente nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Física, ministradas pela professora Rejane Aurora Mion, que despertaram meu interesse pela dimensão pedagógica da docência.

Após a graduação, concluí o mestrado em Física Nuclear Aplicada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2001. No mesmo ano, iniciei minha trajetória docente no curso de Licenciatura em Física das Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (FACIPAL), instituição que, posteriormente, foi incorporada à Universidade Católica do Sudoeste do Paraná (UNICS), atual Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Palmas. Durante aproximadamente seis anos, lecionei diversas disciplinas de Física Geral e Física Experimental, além de componentes pedagógicos voltados à formação de professores. Nesse período, participei ativamente de comissões e colegiados institucionais, o que ampliou minha compreensão sobre os desafios institucionais da formação inicial docente.

Nos anos de 2006 e 2008, atuei como professor interino na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), nos campi de Pato Branco e Francisco Beltrão, lecionando para turmas do Ensino Médio, cursos técnicos e cursos de tecnologia. Também fui professor de Física no Ensino Médio pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), uma vivência que reforçou minha compreensão sobre os desafios da educação pública no interior do estado.

Em 2006, fui aprovado em concurso público de provas e títulos para o cargo de professor efetivo na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), onde iniciei uma nova etapa da minha trajetória profissional — marcada pelo envolvimento com a formação de professores indígenas.

Minha trajetória acadêmica e profissional me proporcionou a oportunidade de atuar em diversas instituições de ensino superior, ampliando meu contato com diferentes práticas pedagógicas e realidades educacionais. O engajamento com a formação de professores, especialmente em contextos de educação a distância e com estudantes indígenas, foi determinante para a escolha do tema desta pesquisa.

Em abril de 2008, tomei posse como docente no campus da UNEMAT em Barra do Bugres, atuando nos cursos de Engenharia de Produção Agroindustrial, Engenharia de Alimentos, Arquitetura e Computação. Foi nesse período que tive minhas primeiras vivências com os encontros presenciais dos cursos destinados a estudantes indígenas, o que despertou minha atenção para os desafios e potenciais da Educação Escolar Indígena.

No final de 2008, aceitei o convite para coordenar o curso de Licenciatura em Física ofertado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), função que exerci até o final de 2014. Por meio de uma parceria entre a UNEMAT e o consórcio CEDERJ, com financiamento da própria UAB, foram formadas turmas nos polos de apoio presencial em cinco cidades de Mato Grosso: Alto Araguaia, Barra do Bugres, Jauru, Nova Xavantina e Sorriso.

A sede da UNEMAT em Cáceres, onde se localiza a Diretoria de Educação a Distância (DED), era o ponto central das ações de coordenação do curso. Naquela época, as reuniões de trabalho ainda eram predominantemente presenciais. A logística necessária para atender às demandas de formação de professores de Física nas diversas regiões do estado exigia deslocamentos frequentes, geralmente realizados aos finais de semana e feriados.

Paralelamente à coordenação do curso, atuei em diversas frentes a serviço da Diretoria de Educação a Distância da CAPES (DED/CAPES), realizando consultorias em cerca de 60 cidades do território nacional, além de participar regularmente de reuniões em Brasília com a equipe da DED. Fui, ainda, membro de diferentes comissões na UNEMAT e representei a instituição no Fórum de Área da Física da UAB.

Essas experiências ampliaram minha compreensão sobre os processos de gestão educacional e evidenciaram a urgência da formação de professores nas regiões interioranas do país, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, desigualdades educacionais e diversidade étnico-cultural.

Em novembro de 2014, fui convidado a ministrar uma disciplina na área de Ensino de Física durante a VIII Etapa de Estudos Presenciais do curso de Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza, voltado à formação específica de professores indígenas. O convite partiu do professor Adailton Alves da Silva, então diretor de Gestão em Educação Indígena. As aulas, realizadas em janeiro de 2015, proporcionaram um contato direto com acadêmicos de diferentes etnias, ampliando minha percepção sobre a diversidade cultural no ensino superior e contribuindo de forma decisiva para o aprofundamento do interesse que orienta esta pesquisa.

Ainda em 2014, a meu pedido, fui transferido para o campus da UNEMAT em Tangará da Serra, onde passei a atuar no curso de Engenharia Civil, recém-implantado naquele ano. Com o intuito de articular o ensino de Física às demais disciplinas do curso e torná-lo mais significativo para os estudantes, propus um conjunto de atividades práticas voltadas a técnicas construtivas sustentáveis e à preservação ambiental. Compreendia que, para que os estudantes valorizassem os conhecimentos das disciplinas básicas, era fundamental que se envolvessem ativamente em práticas contextualizadas, capazes de revelar, por meio da experiência concreta, os desafios enfrentados no campo profissional. Essa proposta resultou, desde 2015, na realização de diversos estudos de caso e na publicação de trabalhos em coautoria na área da Educação em Engenharia.

Nesse mesmo período, tornei-me membro do grupo de pesquisa junto ao Núcleo de Atividades, Estudos e Pesquisa sobre Educação, Ambiente e Diversidade (NEED), da UNEMAT, em Tangará da Serra. As experiências vividas nesse grupo

ampliaram meu horizonte teórico-metodológico e consolidaram meu interesse pelas temáticas relacionadas à diversidade, à interculturalidade e à formação docente. Parte dessa trajetória encontra-se registrada no capítulo 7 do livro *Pesquisas em Educação Matemática e Ciências* (Santos; Camargo; Silva, 2024), que sistematiza experiências de pesquisa e ensino desenvolvidas em contextos formativos marcados pela diversidade sociocultural.

Em 2017, como membro do projeto *Terra como Princípio Educativo* e em parceria com o professor Leandro Nenezokae, do povo *Haliti-Paresí*, oferecemos a oficina “Arco e Flecha” durante o VII Fórum de Educação e Diversidade, junto à programação da *Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo*. Essa atividade, para além de seu caráter formativo, representou uma vivência significativa de aproximação com os saberes tradicionais e suas expressões no contexto da Educação Escolar Indígena, ampliando minha compreensão sobre as articulações possíveis entre cultura, território e processos educativos.

Essas experiências foram fundamentais para aprofundar as reflexões que sustentam o tema desta tese, ao evidenciar como práticas culturais indígenas — como a construção e o uso do arco e flecha — carregam sentidos profundos de identidade, resistência e ensino-aprendizagem. Em abril de 2023, no IV Simpósio de Pesquisa em Educação para a Ciência, apresentei, em coautoria com o professor Dr. Sérgio Camargo, a professora Dra. Helen Souza e o professor Leandro Nenezokae, o artigo intitulado “*As histórias tradicionais do arco e flecha como símbolos da luta na educação escolar do povo Haliti-Paresí*” (Santos *et al.*, 2023), que sistematiza parte dessas vivências e das discussões construídas coletivamente.

As oficinas desenvolvidas no âmbito desse projeto buscaram romper com os modelos tradicionais de produção de conhecimento, frequentemente excludentes em relação aos saberes originários. Ao explorar dimensões culturais e valorizar os modos próprios de ensinar e aprender dos povos indígenas, essas ações contribuíram para o fortalecimento de práticas educativas que favorecem o diálogo intercultural e a valorização da diversidade epistêmica.

Tais experiências, somadas à minha trajetória em diferentes instituições de ensino e ao engajamento na formação de professores — especialmente em contextos de educação a distância e com estudantes indígenas —, foram determinantes para a delimitação do problema de pesquisa aqui apresentado. Elas consolidaram uma

compreensão crítica sobre os desafios e as potencialidades da Educação Escolar Indígena e da formação docente em contextos marcados pela interculturalidade, oferecendo fundamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento deste estudo.

Contudo, essa experiência também me impôs o desafio de reconhecer e assumir minha posição enquanto pesquisador branco e professor universitário, sem ascendência indígena, que se propõe a analisar os discursos de professores indígenas. Tal reconhecimento é essencial, conforme adverte Campos (2002; 2021), ao afirmar que a etnociência é, em sua essência, o ato de uma "pessoa falando da ciência do outro". Essa explicitação não se trata apenas de uma formalidade acadêmica, mas responde a uma exigência ética e epistemológica indispensável a qualquer estudo que se proponha a dialogar com saberes outros — especialmente aqueles produzidos por povos historicamente subalternizados e silenciados.

A partir da perspectiva da Análise de Discurso que fundamenta esta tese, compreende-se que o discurso nunca é neutro: ele é sempre atravessado por ideologias e construído sob determinadas condições de produção, que incluem a posição-sujeito daquele que enuncia e daquele que analisa. Ignorar minha própria trajetória e lugar de fala significaria incorrer em um "não-dizer" que obscureceria as tensões, deslocamentos e resistências presentes neste campo de investigação. Assumir esse lugar é, portanto, um gesto político e metodológico que visa tensionar a própria produção do conhecimento, buscando construir um diálogo respeitoso e eticamente comprometido com os sujeitos da pesquisa.

É, nesse contexto de atuação docente — ligada à formação de professores indígenas em Mato Grosso —, que se delineia a proposta desta tese. A experiência acumulada ao longo dos anos de convivência, escuta e colaboração com professores indígenas, especialmente em espaços formativos da UNEMAT, contribuiu para o amadurecimento de um olhar atento às relações entre ciência, cultura e identidade nos discursos pedagógicos desses sujeitos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre a EEI no Brasil em relação às Ciências da Natureza. Historicamente as pesquisas nessa área avançaram da

antropologia, para as ciências sociais, a linguagem e a linguística, quase ao mesmo tempo. Esses foram os dois grandes focos (Ferreira, 2001).

No campo do Ensino das Ciências, os primeiros conteúdos que constituíram os currículos escolares foram os da chamada ciência universal. À medida que a escola indígena passou a exercer maior autonomia, desenvolveu também uma perspectiva própria sobre o mundo. Nesse contexto, torna-se fundamental que outros "olhares" — especialmente aqueles que transcendem os currículos tradicionais — sejam sistematizados e valorizados. Essa sistematização, por meio de estudos e registros que articulem elementos da cultura dos povos indígenas aos conhecimentos escolares, contribui para a construção de práticas pedagógicas interculturais (Silva, 2017; Suruí; Silva, 2021).

É importante, neste ponto, distinguir os conceitos de *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena* (EEI). A Educação Indígena refere-se a processos educativos não formais, que ocorrem no cotidiano dos povos indígenas, mediados por relações socioculturais e históricas próprias (Meliá, 1979; Silva, 2017). Por sua vez, a EEI é compreendida a partir de normativas oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI (1999), configurando-se como os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas no interior de instituições formais.

Bergamaschi (2019) destaca a complexidade dos termos ao mostrar que, enquanto o termo "educação indígena" pode designar tanto os processos próprios de formação quanto aqueles relacionados à escola, é necessário reconhecer suas especificidades:

A educação, concebida e praticada por cada povo originário, contempla processos de formação das pessoas individual e coletivamente e tem características singulares que, milenarmente, constituíram o patrimônio educacional de cada um destes povos. A escola é um aparato ocidental moderno, introduzido nos coletivos indígenas por meio de ações colonizadoras, embora cada povo a ressignifique a partir do modo como se relaciona com a instituição (Bergamaschi, 2019, p. 6).

Nesse mesmo sentido, Baniwa (2006, p. 129) reforça a distinção ao afirmar que:

A educação indígena se refere aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

É nesse cenário que se inscreve a atuação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que, desde 2001, oferta cursos de graduação específicos para a formação de professores indígenas, tendo diplomado mais de 500 docentes de diferentes povos em cursos de licenciatura intercultural. A partir de 2015, com a criação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), foi aprovado o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), na modalidade de mestrado profissional, voltado exclusivamente à formação continuada de professores indígenas.

É nesse contexto histórico — ainda muito marcado pela luta contra a violência da perspectiva colonial na educação escolar e pelo fortalecimento da discussão sobre a formação intercultural, que se dá a implementação de políticas públicas para o acesso dos professores indígenas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação — que esta pesquisa se desenvolve.

No âmbito das discussões sobre o ensino de Ciências da Natureza, Nardi (2015), informa que o fortalecimento da área de Ensino no Brasil foi impulsionado pela CAPES, especialmente com a criação da Área 46 (Ensino de Ciências e Matemática), em 2000, e sua posterior ampliação, em 2010, para a atual Área de Ensino. Desde então, agências de fomento como CNPq, CAPES, FINEP e fundações estaduais, como a FAPESP, têm mantido apoio contínuo ao financiamento de projetos de pesquisa e extensão nesse campo. Apesar desses avanços, o recorte específico que articula os conhecimentos indígenas com os conteúdos das Ciências da Natureza — especialmente sob a ótica de professores indígenas — ainda constitui um campo em construção.

Essa lacuna evidencia a necessidade de propostas que enfrentem as relações assimétricas historicamente estabelecidas entre os conhecimentos tradicionais e os saberes científicos no campo da educação escolar. Em estudo recente de destaque internacional, Levis *et al.* (2024) oferecem uma perspectiva inovadora ao demonstrar o potencial de conectar princípios e metodologias dos povos amazônicos aos conhecimentos indígenas na ciência da conservação e na formulação de políticas para a Amazônia. Tal articulação promove uma abordagem mais sustentável e equitativa, desafiando a hegemonia da ciência ocidental ao valorizar as epistemologias indígenas. Ao tratarem das lições indígenas para a ciência e a política da sustentabilidade, os autores apresentam três princípios fundamentais, alinhados a

teorias e práticas tradicionais, que podem contribuir para uma ciência da conservação e restauração mais holística:

Oferecemos três princípios indígenas, conectados com suas teorias e práticas, que podem ajudar a estabelecer uma ciência de conservação e restauração mais holística e expandir as estratégias (...) de (i) reconhecimento de que uma rede cosmopolítica específica envolve relações de parentesco, comunicação, negociação e troca entre humanos e outros participantes do ecossistema (outros humanos e outros seres); (ii) reconhecimento de que existem práticas, processos, restrições e prescrições (em atividades diárias e cerimoniais) para manter essa rede cosmopolítica funcionando; e (iii) reconhecimento de que essas redes cosmopolíticas e atividades relacionadas são cíclicas, seguindo o movimento das constelações e os ritmos da Terra, garantindo que os domínios aéreo, terrestre e aquático permaneçam equilibrados, férteis e vivificantes (Levis *et al*, 2024, p. 2).

No contexto da Educação Escolar Indígena, especialmente nas Faculdades Indígenas Interculturais, uma questão crítica que se impõe é: como os professores indígenas percebem, explicam e articulam os conhecimentos das Ciências da Natureza em seus discursos e práticas pedagógicas? Essa indagação orienta o foco da presente pesquisa.

Assim, esta investigação analisa os discursos de professores indígenas da turma ingressante em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), com o objetivo de compreender como esses sujeitos se posicionam em relação ao ensino das Ciências da Natureza e como constroem sentidos a partir da articulação entre saberes tradicionais e científicos no contexto escolar.

Busca-se compreender de que maneira suas narrativas refletem, interpretam e contribuem para um entendimento diferenciado dessa área do conhecimento, considerando as especificidades culturais, históricas e epistemológicas que atravessam suas trajetórias. Inserida no contexto da formação intercultural, esta pesquisa procura evidenciar como os saberes indígenas se articulam — ou tensionam — com os conhecimentos científicos escolares, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais plurais e dialógicas.

Nesse contexto, algumas questões orientam a investigação:

- De que modo o discurso dos professores indígenas em formação na Faculdade Indígena Intercultural de Mato Grosso revela sua compreensão e abordagem das Ciências da Natureza?

- Quais elementos culturais, representações e vozes são identificáveis no discurso desses professores sobre as Ciências da Natureza, e de que forma essas dimensões moldam sua identidade docente?

Essas perguntas buscam explorar as múltiplas dimensões dos discursos analisados, conectando aspectos culturais, epistemológicos e pedagógicos às práticas de ensino e às narrativas identitárias dos sujeitos participantes.

A presente pesquisa teve como **objetivo geral** analisar os discursos de professores indígenas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da turma com ingresso em 2023, no campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Barra do Bugres, investigando de que maneira esses discursos evidenciam suas posições acerca do Ensino das Ciências da Natureza.

Com base nesse objetivo, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender como as narrativas desses professores refletem, interpretam e contribuem para o entendimento do Ensino das Ciências da Natureza;
- Analisar os sentidos manifestos nos discursos desses professores indígenas em relação às Ciências da Natureza;
- Identificar as vozes presentes nos discursos sobre o ensino dessa área, especialmente no que se refere à articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos;
- Interpretar os efeitos de sentido produzidos tanto em documentos quanto nas falas dos professores indígenas acerca das Ciências da Natureza.

Esses objetivos visam promover uma análise crítica e situada dos discursos dos professores indígenas, investigando como esses se articulam com os currículos formais, os processos de escolarização e os saberes tradicionais, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A ANÁLISE DE DISCURSO

A investigação sobre o discurso de professores indígenas acerca do ensino das Ciências da Natureza encontra respaldo na teoria da Análise de Discurso de orientação francesa. Essa perspectiva possibilita compreender os sentidos produzidos

pelos sujeitos em seus enunciados, bem como a forma como tais sentidos se constituem em meio às relações com os discursos oficiais presentes nos currículos escolares. Tal abordagem permite desvendar as complexas relações entre linguagem, ideologia e identidade cultural que emergem nas falas dos professores indígenas em processos de formação continuada, especialmente em contextos de educação intercultural.

Conforme destaca Orlandi (1983), é fundamental considerar "a diversidade dos grupos, os estágios das diferenças sociais dos diferentes grupos, assim como a qualidade e a idade do contato, que sempre são diferentes" (p. 13). A autora também chama atenção para as dificuldades de se propor um projeto único de análise e intervenção junto aos povos indígenas, dadas suas especificidades culturais, linguísticas e históricas. Nesse sentido, a Análise de Discurso oferece um instrumental teórico-metodológico sensível às particularidades dos sujeitos e às condições de produção de seus dizeres.

Para compreender os sentidos produzidos pelos professores indígenas acerca do ensino de Ciências da Natureza, esta pesquisa adota a Análise de Discurso de orientação francesa (Orlandi, 1983), abordagem que será retomada e aprofundada no capítulo teórico-metodológico. Essa abordagem compreende o discurso como efeito de sentido entre interlocutores, atravessado por formações ideológicas e sustentado por condições de produção concretas, as quais determinam a posição-sujeito do enunciador. Assim, analisa-se como os sentidos atribuídos ao ensino de Ciências da Natureza emergem nos discursos de professores indígenas a partir de suas experiências, filiações culturais e interações com os currículos escolares. Ao considerar esses elementos, a pesquisa busca interpretar os modos pelos quais se articulam ou tensionam os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos no contexto da Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, esta introdução apresentou os fundamentos que orientam a pesquisa, explicitando sua problemática, objetivos, referencial teórico-metodológico e contexto de realização. A seguir, o Capítulo I apresenta os pressupostos legais e normativos que sustentam a Educação Escolar Indígena, com ênfase nas políticas que garantem o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. São analisados documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Escolar Indígena, além de iniciativas específicas como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso e políticas recentes voltadas à valorização da EEI. O capítulo também inclui uma breve localização geográfica e contextual dos povos indígenas no estado.

No Capítulo II, o foco recai sobre os processos de formação docente indígena, contextualizados a partir das conquistas constitucionais e das experiências desenvolvidas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Abordam-se as singularidades da formação intercultural, as etapas do curso de licenciatura indígena (incluindo a “etapa aldeia”) e os desafios administrativos enfrentados para a oferta continuada desses cursos. Além disso, apresenta-se a estrutura e as diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), destacando seu papel pioneiro na construção de epistemologias outras e na valorização do protagonismo indígena no campo da educação.

O Capítulo III oferece um panorama da produção acadêmica sobre a formação de professores indígenas, com especial atenção às pesquisas que abordam o ensino de Ciências da Natureza. A partir da análise de dissertações, teses e artigos científicos, o capítulo discute os principais desafios, avanços e caminhos apontados pelas produções dos próprios sujeitos indígenas ou de pesquisadores comprometidos com a interculturalidade. São abordados ainda os sentidos atribuídos à ciência e à Educação Escolar Indígena no interior dessas produções, problematizando o modo como o discurso acadêmico tensiona ou reforça lógicas coloniais.

No Capítulo IV, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, com destaque para a Análise de Discurso de orientação francesa (ADF), conforme desenvolvida por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Esse referencial permite compreender os discursos dos professores indígenas como efeitos de sentido atravessados por suas condições sócio-históricas e posições de sujeito. O capítulo também detalha os procedimentos metodológicos adotados na construção e análise do corpus, ancorando-se na perspectiva da escuta sensível e do compromisso ético-político com os sujeitos participantes da pesquisa.

O Capítulo V traz os resultados e a discussão analítica das entrevistas realizadas com professores indígenas pertencentes aos povos *Balatiponé-Umutina*, *Haliti-Paresí*, *Iny-Karajá* e *A'uwe 'rãpré-Xavante*, todos em formação continuada no

PPGECII. Cada entrevista é analisada individualmente, respeitando sua singularidade e a heterogeneidade dos sentidos produzidos. As análises se organizam por blocos temáticos e evidenciam como os sujeitos articulam suas trajetórias, identidades, saberes ancestrais e experiências universitárias, problematizando o currículo, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza.

Por fim, nas Considerações Finais, são retomadas as principais contribuições da pesquisa, destacando-se a potência dos discursos indígenas para ressignificar práticas formativas, tensionar epistemologias hegemônicas e propor outras formas de ensinar e aprender Ciências da Natureza em contextos escolares indígenas.

CAPÍTULO I

Ainda há resistências e ausência de uma política consistente de formação continuada para professores desenvolverem a temática e o cumprimento da lei (Angelo, 2019, p. 373).

1.A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PRESSUPOSTOS LEGAIS

A luta dos povos indígenas, com o apoio de intelectuais e da sociedade civil, foi o principal propulsor das mudanças na legislação brasileira durante os anos de 1980, especialmente no que diz respeito aos direitos indígenas. No caso da Educação Escolar Indígena (EEI), as transformações não ocorreram por iniciativa da legislação, mas sim em decorrência de um intenso movimento social, liderado por representantes indígenas de diversas regiões do país. Foi esse movimento que impulsionou a criação de novas leis e a conquista de direitos constitucionais (Santos, 1989).

Nesse cenário, Grupioni (2013) aponta críticas ao modelo de cursos intensivos e modulares, que muitas vezes não contam com equipes pedagógicas vinculadas às comunidades. Para o autor, o conhecimento indígena precisa ser sistematizado e formalizado para ser trabalhado nas escolas, exigindo um investimento sólido em pesquisa, protagonismo docente e vínculos comunitários duradouros.

De modo geral, os programas de formação indígena assumiram o pressuposto epistemológico de que a escola deve ser um espaço de valorização e sistematização dos saberes tradicionais, bem como de fortalecimento das línguas indígenas, e não apenas uma instância de introdução de conhecimentos exteriores aos grupos.

Grupioni destaca que esses programas estiveram frequentemente associados a iniciativas de desenvolvimento local, nas quais a escola não era um fim em si mesma, mas parte de um projeto mais amplo. Segundo o autor:

Foram conduzidos e assessorados por formadores – tanto indigenistas, quanto pesquisadores vinculados a universidades – que prestavam assessoria a projetos locais e mantinham diferentes tipos de vínculos com as comunidades indígenas envolvidas nos projetos. Antropólogos, linguistas e educadores juntaram-se com matemáticos, biólogos, historiadores, assumindo a docência e a orientação de pesquisas e a preparação de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas em que lecionavam os professores em formação (Grupioni, 2013, p. 72)

O autor também realiza críticas à questão do tempo — categoria central ao pensamento antropológico —, considerado insuficiente nos atuais modelos de formação para permitir a consolidação de processos de pesquisa e autoria docente.

Segundo ele, a limitação temporal compromete a produção de materiais didáticos pelos próprios professores indígenas e restringe a possibilidade de formação crítica e emancipadora.

Além disso, Grupioni chama atenção para os processos de objetivação da noção de cultura, ressaltando que os sentidos práticos e políticos dessa categoria passam a ser apropriados tanto nas disciplinas escolares quanto por lideranças e representantes indígenas. Nesse contexto, ele sublinha a importância do diálogo entre os diferentes saberes — acadêmicos e comunitários — e da atuação de profissionais de diversas áreas na formação de professores indígenas.

O direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada é assegurado por um conjunto de leis e regulamentações que refletem avanços na valorização da diversidade cultural. Silva e Freitas (2014), ao tratarem da institucionalização da EEI no país, apresentam uma sistematização das políticas de atendimento aos povos indígenas, desde o período colonial até a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa trajetória está resumida no Quadro 1. Esse quadro evidencia, de forma sintética, os diferentes momentos da política indigenista brasileira, com ênfase nas transformações nas concepções de diferença cultural e educação escolar.

As primeiras experiências de escolarização dos povos indígenas no Brasil remontam à atuação dos missionários jesuítas, entre 1549 e 1759, caracterizadas por práticas de catequese, assimilação e negação das culturas originárias (Medeiros, 2018, p. 7). Esses processos históricos foram marcados pela tentativa de inserção forçada dos indígenas no modelo civilizatório europeu, tendo a escola como um dos principais instrumentos de dominação.

A análise dessa trajetória permite compreender que os avanços legais promovidos na contemporaneidade — especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 — representam uma inflexão importante. Ainda que não rompam totalmente com a lógica colonial, essas normativas abriram espaço para a afirmação de modelos educacionais próprios, pautados na interculturalidade, no bilinguismo e na valorização das identidades indígenas.

QUADRO 1 – POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS POVOS INDÍGENAS DESDE O PERÍODO COLONIAL ATÉ A CONSTITUIÇÃO DE 1988.

Nº	Período	Legislações	Características
01	1686-1759	Lei de 21/12/1686 - Regimento das Missões	Catequese
02	1757-1798	Diretório dos Índios	Imposição cultural e negação da diferença - Educação Escolar impositiva e assimilacionista
03	1798-1845	Carta Régia	- Não faz referência à educação escolar
04	1845-1889	Decreto nº 426/1845 Regulamento das Missões	- cultural e negação da diferença - Catequese e Educação Escolar - Integracionista e assimilacionista
05	1910-1967	Decreto nº 8.072/1910 Criação do Serviço de proteção aos índios	- Ensino laico de caráter Integracionista
06	1967-1991	Lei nº 5.371/1967 Criação da Fundação Nacional do Índio (Funai)	- Alegou-se uma preocupação com diversidade linguística e cultural dos povos indígenas
07	1988	CF de 1988 LDB – Lei nº 9.394/93	- Reconhecimento e valorização da diferenciação indígena - Educação Escolar bilíngue intercultural, específica e diferenciada.

FONTE: O autor, adaptado de Silva (2014, p. 10).

O processo de escolarização dos povos indígenas em Mato Grosso, com mais de um século de história, está intrinsecamente relacionado à política expansionista do Estado e às diversas frentes de ocupação territorial. Essa trajetória teve início com a atuação da Comissão das Linhas Telegráficas a partir de 1890 e foi intensificada por missões religiosas — tanto católicas, como a dos Salesianos junto aos Bororo desde 1895 (posteriormente estendidas aos Paresí e Bakairi), quanto evangélicas, como as realizadas pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e por outras organizações de caráter missionário (Angelo, 2018).

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, que sistematiza os principais marcos institucionais, legais e políticos da trajetória da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso, desde o final do século XIX até os contextos contemporâneos:

Ao longo desta tese, algumas dessas fases históricas serão retomadas com maior profundidade, especialmente aquelas que envolvem a institucionalização da formação de professores indígenas e a consolidação da Educação Escolar Indígena como modalidade específica da Educação Básica

QUADRO 2 – UM RELATO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Nº	Características
1898	Os padres Salesianos se estabelecem em Mato Grosso a pedido do governador do Estado e fundam uma escola junto aos Bororos. Trata-se da iniciativa de escolarização em aldeias indígenas em Mato Grosso.
1910	Criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto nº 8.072) vinculado ao Ministério da Agricultura.
1910-1966	A ênfase das atividades escolares centra-se na profissionalização indígena. Forma soldados, vaqueiros, agricultores, radio-telegrafistas, etc.
1957	A Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho OIT, (acatada pelo Brasil em 1966), propõe medidas para as populações indígenas adquirirem educação em pé de igualdade com a comunidade nacional.
1967	Criação da FUNAI. O Ato Adicional n. 1 reafirma a incorporação do silvícola à comunhão nacional.
1972	A portaria 75/72 da FUNAI assume como oficial o modelo de educação bilíngue proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL.
1973	A Lei 6001 (Estatuto do Índio) garante a alfabetização.
1988	A Constituição Federal reconhece os direitos indígenas à organização, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos sobre as terras que ocupam”, modifica-se a matriz integracionista e se propõe a educação na língua materna e valorização cultural.
Ano	Contextos Contemporâneos (MT)
1995-1996	Criação do Conselho de Educação Escolar Indígena; Lei complementar 49/98 – Art.106/107 – LOPEB; 1º Programa de formação de professores indígenas (Projetos: Tucum, Xingu e <i>Mebengôkre</i>) – Realizações de políticas indigenistas no estado de Mato Grosso.
1997	1º Congresso de Professores indígena de Mato Grosso em Tangará da Serra. 1ª Conferência Ameríndia e Congresso de Professores Indígenas do Brasil.
1998	Primeiras publicações de livros: “Urucum, Jenipapo e Giz e Ameríndia: Tecendo os caminhos da Educação Escolar Indígena”
1998-2000	Criação da Comissão interinstitucional para elaborar os cursos de Licenciaturas interculturais.
2001	Inaugura a primeira Turma do Projeto de 3º Grau indígena na UNEMAT
2006;2007-2009	Realização do 1º concurso público para professores indígenas; Conferência Estadual da Educação Escolar Indígena; Criação do PROJETO PROIND na UFMT – atendimento na formação de bacharelados aos estudantes indígenas em vários cursos.
2017	Criação da FAINDI – Faculdade Indígena Intercultural

FONTE: O autor, adaptado de Angelo (2018, p. 10).

Compreender esse percurso histórico é essencial para contextualizar os discursos analisados nesta pesquisa, pois ele evidencia as disputas políticas, culturais e epistemológicas que permeiam o campo da formação docente indígena no Brasil.

Um marco relevante nesse processo foi a promulgação da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 — conhecida como Estatuto do Índio —, elaborada durante o regime militar. Embora tenha representado uma tentativa de regulamentar a relação entre o Estado e os povos indígenas, essa legislação foi fortemente marcada por uma perspectiva integracionista, centrada na assimilação cultural dos indígenas à sociedade envolvente.

Esse paradigma começa a ser superado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços significativos ao reconhecer os direitos originários dos povos indígenas à terra, às línguas, às culturas, às tradições e à sua organização social. Pela primeira vez na história do país, representantes indígenas participaram ativamente da elaboração do texto constitucional. Embora o Estatuto do Índio ainda permaneça formalmente em vigor, muitos de seus dispositivos foram revogados ou reinterpretados à luz do novo marco constitucional, por estarem em desacordo com os princípios de autodeterminação e pluralidade cultural consagrados pela Carta Magna.

A Constituição de 1988 consolidou o direito dos povos indígenas à manutenção de suas línguas, culturas e tradições, estabelecendo um marco jurídico para a valorização da diversidade étnico-cultural no Brasil. A legislação educacional, especialmente no que se refere à EEI, passou a incorporar esses princípios, orientando políticas públicas voltadas ao reconhecimento dos saberes tradicionais, ao uso das línguas indígenas e à formação específica de professores indígenas. Nesse contexto, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que reafirmam o compromisso com uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, sintonizada com os contextos socioculturais de cada povo.

Conforme Grupioni (2001), no item “Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988”, é enfatizado o reconhecimento da diferença cultural como direito fundamental, garantindo não apenas a preservação das identidades e línguas maternas, mas também o usufruto permanente das terras tradicionalmente ocupadas e a capacidade jurídica dos povos indígenas para defenderem seus próprios direitos. No campo educacional, a Constituição estabelece que as escolas indígenas devem promover a valorização das línguas e culturas originárias, contribuindo ativamente

para o fortalecimento da identidade étnica e para a afirmação cultural dos povos indígenas.

Segundo o autor:

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento” (Grupioni, 2001, p.3).

Com a aprovação do novo texto constitucional, os indígenas deixaram de ser considerados uma população em vias de extinção, passando a ter assegurado o direito à diferença cultural — ou seja, o direito de serem indígenas e de permanecerem como tal.

Embora a propriedade das terras tradicionalmente ocupadas seja da União, a posse permanente é dos povos indígenas, que também detêm o usufruto exclusivo das riquezas nelas existentes. Conforme o artigo 231 da Constituição Federal de 1988:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988).

A Constituição também garante, por meio do artigo 210, o direito ao uso das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. Esses dispositivos legais possibilitam que as escolas indígenas desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem suas línguas, saberes e tradições, rompendo com modelos educativos homogêneos e assimilacionistas. Tais avanços impactaram diretamente a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidando uma perspectiva intercultural para a educação indígena.

Para Januário (2002):

Essa mudança de paradigma na solução entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias que até então se faziam presentes na educação ofertada as populações indígenas (Januário, 2002, p. 49).

A Constituição Federal de 1988, portanto, representa um marco jurídico e político ao reconhecer explicitamente a diversidade étnica do país e ao estabelecer uma nova relação entre o Estado e os povos indígenas. Ao afirmar, de forma pioneira, o respeito à diferença e à pluralidade cultural, a Carta Magna rompe com a tradição integracionista e valoriza a identidade distinta dos povos originários. Em contraste com a visão assimilacionista que predominou por séculos, a nova perspectiva constitucional garante maior proteção às culturas, línguas e formas de organização indígena, configurando um passo decisivo rumo à inclusão e valorização desses povos no cenário nacional.

A Lei nº 14.402, sancionada em 8 de julho de 2022, representa um marco importante na atualização da percepção social e jurídica sobre os povos originários no Brasil. O tradicional 19 de abril, anteriormente denominado *Dia do Índio*, passou oficialmente a ser chamado *Dia dos Povos Indígenas*. Essa mudança, resultado do Projeto de Lei nº 5466/2019, de autoria da deputada indígena Joênia Wapichana, reflete um esforço contínuo de valorização da diversidade cultural, linguística e identitária desses povos.

Mais do que uma alteração terminológica, a nova legislação propõe uma ruptura simbólica com representações reducionistas e estereotipadas, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa. Ao reconhecer a pluralidade de etnias, línguas, cosmovisões e modos de vida dos povos indígenas, a lei busca corrigir distorções históricas e fortalecer o reconhecimento de suas especificidades culturais. Assim, contribui para consolidar a diversidade como elemento constitutivo da identidade nacional e como princípio orientador de uma sociedade mais equitativa e plural.

Em consonância com esse avanço, Joênia Wapichana assumiu, em 2023, a presidência da Fundação Nacional do Índio (Funai), tornando-se a primeira mulher indígena a ocupar o cargo desde a criação do órgão, há mais de cinco décadas. Esse marco histórico simboliza não apenas a ampliação do protagonismo indígena nas instâncias decisórias do Estado, mas também uma reconfiguração das políticas indigenistas em direção à participação ativa dos próprios sujeitos nas decisões que os afetam.

Ainda em 2023, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas, consolidando um passo significativo na institucionalização de políticas públicas específicas para esses povos. Entre as ações prioritárias do novo ministério, destaca-se a elaboração de um

anteprojeto de lei destinado a substituir o atual Estatuto do Índio, em vigor desde 1973. Diferentemente do processo original, a construção da nova legislação conta com a participação direta de lideranças indígenas e especialistas em direito, reafirmando o compromisso com uma abordagem colaborativa, plural e intercultural (Senado Federal, 2023).

Essas transformações institucionais se dão no sentido de reforçar o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da educação diferenciada, que valorize os saberes tradicionais e promova a equidade. Para o estado a participação dos povos indígenas na formulação e execução de políticas públicas, fortalece o ideal de justiça histórica e de respeito às múltiplas formas de conhecimento e existência que compõem o Brasil contemporâneo.

1.1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 — também conhecida como Lei Darcy Ribeiro — regulamenta de forma abrangente a educação no Brasil e incorpora dispositivos específicos voltados à EEI, em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. A LDB aborda a educação dos povos indígenas em dois momentos distintos.

O primeiro aparece na seção dedicada ao Ensino Fundamental, mais precisamente no artigo 32, que estabelece a obrigatoriedade do ensino em Língua Portuguesa. Contudo, o mesmo artigo assegura às comunidades indígenas o direito ao uso de suas línguas maternas e de seus próprios processos de aprendizagem, reafirmando os dispositivos já presentes no artigo 210 da Constituição Federal.

O segundo momento se dá nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), os quais reforçam a necessidade de garantir uma educação bilíngue e intercultural, comprometida com o fortalecimento das práticas socioculturais, das línguas originárias e da identidade étnica dos povos indígenas. Tais dispositivos também asseguram o direito à recuperação das memórias históricas de cada povo, bem como o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Dessa forma, a LDB consolida o entendimento de que a escola indígena deve ser específica e diferenciada, considerando os contextos socioculturais próprios de

cada povo e promovendo uma formação que articule os saberes tradicionais aos conteúdos curriculares formais, sem abrir mão da autonomia dos povos indígenas sobre seus processos educativos.

Para que esse modelo seja viável, a LDB estabelece a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino para a criação de programas que integrem ensino e pesquisa, com a participação ativa das comunidades indígenas em sua formulação. Tais programas devem possibilitar o desenvolvimento de currículos específicos que contemplem os conteúdos culturais pertinentes a cada povo, além de prever a formação de profissionais especializados, a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados, e a adoção de metodologias adequadas aos contextos indígenas.

Nesse sentido, o Quadro 3, elaborado por Santana e Santana (2020), com base na análise da LDB e do Estatuto dos Povos Indígenas, sintetiza objetivos específicos e respectivas justificativas para a implementação de programas voltados à Educação Escolar Indígena. Os autores reforçam que é dever do Estado garantir os meios necessários para a efetivação e promoção de uma EEI que respeite a diversidade cultural e os saberes tradicionais dos povos indígenas.

QUADRO 3 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS E JUSTIFICATIVAS PARA PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS

Objetivos Específicos	Justificativas
Garantir aos povos indígenas o uso natural de suas línguas e de seus próprios processos de aprendizagem.	De modo a garantir que não seja excluída a cultura e os costumes dos povos indígenas.
Garantir a valorização social da cultura, costumes e tradições dos povos indígenas.	Possibilitando uma maior produção e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.
Desenvolver metodologias exclusivas e qualificadas de ensino-aprendizagem da Educação Escolar Indígena.	De modo a ajudar no aprendizado das línguas indígenas para evitar sua extinção.
Elaboração de programas de recursos humanos de modo a favorecer a comunidade indígena.	Favorecendo a formação de professores indígenas.
Elaborar programas e processos de avaliação de aprendizagem e materiais pedagógicos.	Possibilitando a criação de um cronograma acadêmico indígena diferente, atendendo às diversas comunidades.

Publicar sistematicamente material didático em língua indígena e material bilíngue, direcionados à educação em cada comunidade indígena.	Visando à integração dos conteúdos curriculares.
Incluir os conteúdos científicos e culturais correspondentes a cada comunidade.	De modo a buscar a valorização e fortalecimento do conhecimento tradicional das comunidades indígenas.

FONTE: O autor, adaptado de Santana (2020, p. 13).

Como se observa, os autores propõem uma série de diretrizes voltadas à consolidação de uma Educação Escolar Indígena que respeite a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Dentre os objetivos destacados, estão: a garantia do uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem; a valorização social das tradições culturais; e o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que contribuam tanto para a manutenção das línguas indígenas quanto para a produção de materiais didáticos adequados aos diferentes contextos socioculturais.

Outros pontos relevantes dizem respeito à necessidade de elaboração de programas de formação de recursos humanos voltados às próprias comunidades, com ênfase na formação de professores indígenas. Destaca-se, ainda, a importância do desenvolvimento de processos avaliativos e de materiais pedagógicos que permitam a construção de cronogramas acadêmicos próprios, respeitando as especificidades culturais e territoriais de cada povo. Por fim, os autores ressaltam a relevância da publicação sistemática de materiais didáticos nas línguas maternas e em língua portuguesa, promovendo a inclusão de conteúdos científicos e culturais correspondentes a cada comunidade como forma de valorização e fortalecimento dos conhecimentos tradicionais.

1.2. O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

A Educação Escolar Indígena, conforme delineada no Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172/2001, foi estabelecida em atendimento ao disposto no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que inaugurou a chamada “Década da Educação”. Promulgado em 9 de janeiro de 2001, o PNE dedica um capítulo específico à EEI, estruturado em três seções distintas.

Na primeira parte do documento, realiza-se uma breve análise sobre como a educação escolar tem sido historicamente oferecida aos povos indígenas. A segunda parte apresenta as orientações para a organização e funcionamento da EEI. Já a terceira parte define os objetivos e metas a serem alcançados, tanto em curto quanto em longo prazo.

O PNE também prevê a criação de programas específicos para atendimento às escolas indígenas, além de estabelecer linhas de financiamento destinadas à implementação dessas ações em territórios indígenas. A União, em colaboração com os estados e municípios, deve garantir às escolas indígenas o acesso a recursos didático-pedagógicos essenciais, como bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como adaptar os programas já existentes no âmbito do Ministério da Educação, de modo a atender às especificidades dessas comunidades.

A partir da promulgação da Lei nº 13.005/2014, o novo PNE passou a atribuir aos estados e municípios a responsabilidade pela coordenação das ações escolares voltadas à Educação Escolar Indígena. Entre suas metas, destaca-se a valorização e profissionalização do magistério indígena, incluindo o reconhecimento da carreira docente indígena como categoria específica do magistério, bem como a implementação de programas contínuos de formação sistemática para os professores indígenas.

O Parecer nº 010/2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP, de 11 de março de 2002, reforça esse entendimento ao afirmar:

[...] é inegável que a Constituição Federal de 1988 tanto garante às populações indígenas a cidadania plena, satisfazendo com isto o princípio da igualdade (art. 5º), quanto reconhece nelas uma diferença identitária quando assevera no art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O art. 210, § 2º assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dentro do Espírito de respeito às diferenças, o art. 215 e o art. 242, em seus parágrafos primeiros, reconhecem e dispõem respectivamente: Art. 215, § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. Art. 242, § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e Povos para a formação do povo brasileiro.

Conforme estabelece a legislação, a Educação Escolar Indígena deve estar profundamente alinhada aos projetos de vida de cada povo indígena. Considerando que cada etnia possui uma história e cultura singulares, é essencial que a educação

seja específica e diferenciada, refletindo tais particularidades. Segundo Luciano (2006), essa abordagem permite que a EEI não apenas respeite, mas também valorize e fortaleça os conhecimentos tradicionais e as práticas culturais das comunidades indígenas. Para o autor, a EEI deve ser compreendida como a apropriação da escola pelos povos indígenas, visando fortalecer seus projetos socioculturais e facilitar o acesso a conhecimentos universais considerados necessários e desejáveis. Esse processo contribui para ampliar a capacidade de responder às novas demandas decorrentes do contato com a sociedade global.

Ao discutir a emergência de uma perspectiva indígena da ciência, Nascimento (2020) ressalta que a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas envolvem diversas dimensões, entre elas o direito de manter e desenvolver suas manifestações culturais. Isso inclui o controle sobre seus territórios e a restituição de suas propriedades intelectuais e espirituais, historicamente apropriadas por outras culturas:

A autonomia e autodeterminação dos povos indígenas permeia uma série de questões. Uma delas é o direito de manter e desenvolver suas manifestações culturais, o que inclui o controle de seus territórios e a restituição de suas propriedades intelectuais e espirituais (Nascimento, p.154).

Nesse sentido, a constituição de um grupo próprio de intelectuais indígenas tem sido uma das estratégias adotadas pelos movimentos indígenas em diversas partes do mundo. Um exemplo emblemático vem da Nova Zelândia, onde, a partir da década de 1980, os povos indígenas passaram a questionar o tratamento dispensado pelas instituições de pesquisa e por seus pesquisadores. Essa crítica resultou na proposição de metodologias mais adequadas às suas realidades específicas, como analisa Smith (2018), na obra *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Nessa obra, Smith (2018) denuncia a posição de superioridade atribuída ao conhecimento ocidental e argumenta que os métodos de pesquisa e as construções teóricas consagradas estão profundamente enraizados em estruturas de poder sustentadas pelo imperialismo e pelo colonialismo. Tais práticas, segundo a autora, não apenas marginalizam outras formas de conhecimento, mas também perpetuam uma lógica de dominação e controle sobre povos e culturas não ocidentais. Essa crítica ressoa fortemente nas demandas do movimento indígena brasileiro contemporâneo, que tem reivindicado o reconhecimento e a valorização de suas epistemologias, saberes e práticas sociais como legítimas formas de produção de conhecimento.

Essas reflexões encontram eco em discussões de alcance global, como as que emergiram na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas — realizada em Durban, África do Sul, em 2001. A conferência representou um marco na denúncia de práticas discriminatórias e coloniais ainda presentes em diversos países, fortalecendo movimentos de resistência e exigindo compromissos dos Estados com políticas de reparação e inclusão. Suas repercussões, inclusive nos fóruns multilaterais como a ONU, contribuíram para ampliar o reconhecimento das pautas dos povos originários, colocando em evidência a necessidade de descolonizar as políticas públicas, os currículos educacionais e as instituições científicas.

No contexto brasileiro, essas discussões internacionais ajudaram a dar visibilidade a lideranças indígenas e a fortalecer sua inserção em espaços decisórios como a indicação de Francisca Navantino de Angelo, conhecida como a professora *Chikinha Paresí*, para a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação num momento político de fortes demandas do movimento indígena e pela urgência de escutar os povos indígenas nas instâncias decisórias da educação nacional.

1.3. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No Brasil, a consolidação da Educação Escolar Indígena como uma modalidade específica da Educação Básica foi acompanhada por avanços normativos importantes, entre os quais se destaca a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Criado em 26 de fevereiro de 1996, o CNE é composto por duas câmaras — a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica —, cada uma integrada por 12 membros indicados pelo Presidente da República. Entre suas atribuições institucionais, está a responsabilidade de emitir pareceres e resoluções sobre temas educacionais, bem como de assegurar a aplicação e a atualização da legislação educacional vigente no país.

A atuação do CNE tem sido fundamental para a formulação de diretrizes específicas voltadas à Educação Escolar Indígena, considerando os princípios da interculturalidade, da diferença e da valorização dos saberes tradicionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena foram elaboradas

como instrumento normativo que orienta os sistemas de ensino na organização de propostas pedagógicas voltadas aos povos indígenas, respeitando suas línguas, culturas, formas de organização social e projetos de vida.

Após a promulgação da LDB, ambas as câmaras do CNE se dedicaram à formulação das normas complementares necessárias à implementação da nova estrutura da educação nacional. A Câmara de Educação Básica elaborou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo aquelas específicas para a EEI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI foram aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse parecer apresenta a fundamentação da EEI, define as formas de organização e funcionamento das escolas indígenas e propõe ações concretas para sua consolidação no âmbito das políticas públicas educacionais. Entre os pontos centrais do documento, destacam-se: a proposição da categoria “escola indígena” como espaço pedagógico diferenciado; a definição das competências dos sistemas de ensino na oferta da EEI; os princípios para a formação de professores indígenas; e a valorização da flexibilidade curricular como meio de adaptação às realidades socioculturais dos povos indígenas.

As diretrizes propostas foram posteriormente normatizadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, elaborada a partir das mesmas discussões que fundamentaram o parecer. Esta resolução estabeleceu diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, com o objetivo de criar mecanismos para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade.

Um dos principais avanços da resolução é o reconhecimento da “escola indígena” como uma categoria própria no ordenamento educacional brasileiro. Essas escolas passam a ser entendidas como instituições com ordenamento jurídico específico e autonomia pedagógica e curricular, vinculadas aos contextos culturais, linguísticos e históricos das comunidades que atendem.

Outro aspecto essencial da Resolução CNE/CEB nº 3/1999 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas. Essa formação pode ocorrer em serviço ou concomitantemente à escolarização desses professores, respeitando seus percursos formativos e contextos culturais. A resolução orienta que os estados criem programas diferenciados de formação docente, com ações voltadas também à

regularização da situação profissional desses educadores. Isso inclui a criação de uma carreira específica para o magistério indígena, bem como a realização de concursos públicos diferenciados para o ingresso nessa carreira.

Ao interpretar a LDB, o CNE estabelece, por meio dessa resolução, a repartição de competências entre os entes federativos. À União, cabe legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, além de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta da educação intercultural e na formação de professores indígenas. Compete também à União a criação de programas específicos voltados ao desenvolvimento da EEI.

Aos estados, por sua vez, incumbe a responsabilidade pela oferta e execução da EEI, seja diretamente ou em regime de colaboração com os municípios. Isso implica o reconhecimento das escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas dentro dos sistemas estaduais” de ensino, garantindo-lhes recursos humanos, materiais e financeiros adequados. Cabe ainda aos estados instituir e regulamentar o magistério indígena em seus respectivos territórios, assegurando as condições necessárias para sua valorização e continuidade.

Tais disposições exigem que as Secretarias Estaduais de Educação instituem instâncias interinstitucionais, com a participação efetiva de professores indígenas e representantes das comunidades. Essas instâncias têm como responsabilidade planejar, acompanhar e executar ações voltadas à consolidação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, que esteja em consonância com os projetos socioculturais e os contextos específicos de cada povo.

Do nacional ao local: o lugar da legislação estadual - A legislação nacional estabelece um conjunto de princípios orientadores que busca contemplar a extrema heterogeneidade de situações vividas pelos mais de 210 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação assegura o direito a uma educação diferenciada, construída localmente, respeitando as distintas realidades socioculturais e sociolinguísticas dos povos indígenas, bem como seus projetos de futuro autônomos.

Escola indígena - O documento *O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena (1995–1998)* enfatiza a necessidade de que a escola indígena assegure condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes, sendo específica, diferenciada, bilíngue, intercultural, comunitária e de qualidade. Destaca, ainda, a

importância do cumprimento da legislação vigente, do reconhecimento oficial das escolas situadas em terras indígenas, da formação adequada de professores indígenas e da articulação entre diferentes segmentos institucionais para apoiar o desenvolvimento da EEI.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Resolução nº 1, de 7 de janeiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Essa normativa tem como objetivo assegurar uma formação específica, bilíngue e intercultural, atenta às realidades sociolinguísticas e culturais de cada povo (Brasil, 2015). Trata-se de um avanço normativo que reconhece a necessidade de programas formativos contextualizados, construídos em diálogo com as comunidades e que contribuam para o fortalecimento da identidade, da autonomia e dos saberes tradicionais dos povos indígenas.

Em consonância com essas diretrizes, o estado de Mato Grosso tem desenvolvido experiências importantes no campo da Educação Escolar Indígena. Um exemplo emblemático é a atuação da Rede ASIE (Ação Saberes Indígenas na Escola), composta pela UFMT, UNEMAT, IFMT e UFR. Essa rede promoveu um amplo trabalho de formação continuada de professores indígenas e de produção de materiais didáticos, em estreita parceria com educadores de diversas etnias.

Como resultado desse trabalho coletivo, foram produzidos 24 livros didáticos com a participação de professores de 14 povos indígenas: Apiaká, Kayabi, Kayapó, Munduruku, Terena, Bororo, Chiquitano, Manoki, Nambikwara, Waymare, Paresí, Umutina e Xavante. Os materiais desenvolvidos incluem dicionários ilustrados, cartilhas bilíngues, cadernos de atividades, livros de narrativas tradicionais, cantos, práticas pedagógicas interculturais e conteúdos voltados ao letramento e ao numeramento. Todo esse conjunto respeita os contextos territoriais, culturais e linguísticos de cada povo participante, garantindo a legitimidade e a pertinência dos conteúdos.

Essas publicações compõem a Coleção Ação Saberes Indígenas na Escola e representam um avanço concreto na implementação das diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 1/2015, no estado de Mato Grosso (Redon; Grando, 2025).

1.3.1 O Referencial Curricular Nacional - RCNEI

As diretrizes voltadas à Educação Escolar Indígena (EEI) também resultam das discussões realizadas no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que analisou dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação. Um deles foi a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado por uma equipe composta por especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas, em um processo colaborativo que buscou garantir representatividade e diversidade epistemológica (Troquez, 2019).

O RCNEI (BRASIL, 2005) enfatiza que a EEI deve ser singular e adaptada às necessidades específicas de cada comunidade. Esse processo educacional é construído de forma autônoma, considerando os desejos, objetivos e projetos de futuro de cada povo indígena, ao mesmo tempo em que dialoga com os parâmetros das escolas não indígenas. A educação formal, nesse contexto, deve incorporar a língua, a estrutura social, os costumes, as convicções, as práticas tradicionais e a cosmovisão de cada grupo cultural — mesmo diante de uma sociedade que historicamente promove a homogeneização cultural.

Carreira do professor indígena: O documento também destaca que a carreira do professor indígena deve ser regulamentada em âmbito estadual, de modo a adequar os preceitos nacionais às particularidades locais. A legislação federal reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, baseada no uso das línguas indígenas, na valorização dos saberes tradicionais e na formação dos próprios indígenas como docentes em suas comunidades. Cabe, portanto, às legislações estaduais criar mecanismos para efetivar esse direito, assegurando condições de trabalho e formação compatíveis com as realidades locais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores indígenas é reconhecida como elemento essencial para a consolidação de uma EEI de qualidade.

Ao refletir sobre a legislação, Grupioni (2000) chama a atenção para o desafio de transformar as conquistas jurídicas em práticas concretas:

O desafio posto neste momento é o de como tornar realidade os avanços inscritos no plano jurídico, de modo que a escola em áreas indígenas, historicamente utilizada como meio de dominação, seja um instrumento de autodeterminação, que respeite as tradições e modos de ser indígenas e

esteja a serviço dos diferentes projetos de futuro desses povos. (Grupioni, 2000, p.276)

Apesar dos avanços normativos, ainda não foi estabelecido um sistema educacional que atenda plenamente às necessidades dos povos indígenas, respeitando seus modos de vida e ritmos próprios. A percepção recorrente é que a EEI avança de forma lenta e desigual, enfrentando obstáculos estruturais, políticos e culturais. A discussão atual não se limita mais à necessidade da existência de escolas para os povos indígenas, mas se aprofunda na reflexão sobre que tipo de escola deve ser oferecida.

A legislação brasileira tem, progressivamente, reconhecido o direito à educação diferenciada, assegurando o uso das línguas originárias, a sistematização e valorização dos conhecimentos tradicionais, a participação ativa das comunidades indígenas na definição dos objetivos escolares e a formação docente específica. Ainda assim, o desafio permanece em garantir que esses direitos não fiquem restritos ao plano normativo, mas se traduzam em práticas efetivas e respeitadas nos territórios indígenas.

Essa tensão se expressa também na forma como o movimento indígena apresenta suas demandas, frequentemente sintetizadas na afirmação: “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito.” Essa expressão, reiterada em diferentes contextos e por diversos professores indígenas, evidencia a reivindicação por uma educação que respeite suas epistemologias, temporalidades e formas próprias de aprender e ensinar.

Nesse processo de luta por reconhecimento e transformação, como apontam Sánchez e Leal (2023, p. 207), as comunidades indígenas, ao buscarem contribuir com a reinvenção do setor educacional, muitas vezes terminam por se adaptar aos marcos epistemológicos, metodológicos e jurídicos do sistema vigente:

“[...] as comunidades indígenas, em sua intenção de se posicionar e contribuir para a reinvenção do setor educacional, terminaram se adaptando ao sistema e ao arcabouço epistemológico, metodológico e jurídico que o ampara.” (Sánchez; Leal, 2023, p. 207)

1.3.2 O Conselho de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso

Nas décadas de 1970 e 1980, as conferências indígenas intensificaram a mobilização em torno de questões fundamentais para suas comunidades, especialmente no campo da educação escolar. A partir da década de 1980, ganhou força um movimento que viria a consolidar o que hoje se denomina “Educação Escolar Indígena” (EEI), marcado pela articulação entre lideranças indígenas, intelectuais engajados, universidades e organizações não governamentais.

Esse contexto de organização e resistência possibilitou, no estado de Mato Grosso, a criação do Conselho Educacional Indígena em 1987 — um marco fundamental na luta pela autonomia educacional dos povos indígenas. O conselho surgiu como expressão da demanda por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, e pela valorização das epistemologias indígenas nos processos escolares.

Iniciativas semelhantes surgiram em outros estados brasileiros, com a criação de Núcleos de Educação Indígena ou Núcleos de Estudos Indígenas, reforçando o papel estratégico da mobilização indígena na construção de políticas públicas mais sensíveis à diversidade sociocultural e linguística (Ferreira; Sales; Zoia, 2021).

No estado de Mato Grosso, a Educação Escolar Indígena conta com um marco importante: a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/MT), instituído pelo Decreto nº 265, de 20 de julho de 1995. Trata-se de um órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico, composto por 35 membros — dos quais 25 são representantes dos 47 povos indígenas presentes no estado, e 10 representam a sociedade civil, incluindo universidades, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), entre outras instituições. Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), Mato Grosso abriga cerca de 50 mil indígenas, sendo o segundo estado do país em diversidade étnica e o primeiro em diversidade linguística (SEDUC, 2019).

Apesar desses avanços institucionais, permanece uma tensão central no campo da EEI: a distância entre a legislação e a realidade cotidiana das comunidades. Isso levanta questões cruciais: quais alternativas podem garantir a efetividade do direito à educação diferenciada? Novas leis e normatizações seriam suficientes para assegurar esses direitos já estabelecidos? Ou os povos indígenas devem mobilizar outros mecanismos para fazer valer esses direitos? Quais obstáculos — educacionais,

políticos ou estruturais — ainda impedem sua plena realização? E até que ponto tais entraves decorrem da própria relação histórica entre os povos indígenas e o Estado brasileiro?

O professor Darci Secchi propõe uma reflexão crítica sobre os limites da normatização na Educação Escolar Indígena ao questionar: “*Será possível regularizar o específico e o diferenciado? Normatização não é sinônimo de adequação. Para ser uma boa escola indígena, é preciso antes que ela seja indígena*”. (Grupioni; Secchi; Guarani, 2001, p.142).

Essa provocação continua atual, especialmente ao evidenciar os desafios de conciliar as diretrizes formais do sistema educacional com os contextos socioculturais dos povos indígenas. Questões como a compatibilização dos programas escolares com os calendários tradicionais das comunidades ilustram bem os limites de uma normatização que, por vezes, ignora os ritmos próprios de cada povo.

1.3.3 Novas Políticas no fortalecimento da Educação Escolar Indígena

Esta seção apresenta as principais ações em desenvolvimento que visam ao aprimoramento das estratégias e à qualificação da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, evidenciando o alinhamento entre os marcos legais, as diretrizes pedagógicas e os direitos historicamente reivindicados pelos povos originários.

A Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas (CGPEI), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), exerce um papel central na formulação e gestão das políticas públicas voltadas à EEI. Em consonância com o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, a organização da educação indígena por meio dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) tem orientado ações de fortalecimento técnico e financeiro dos sistemas de ensino, com o objetivo de garantir uma educação escolar de qualidade, culturalmente situada e respeitosa das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas.

Entre as iniciativas mais recentes, destaca-se a criação do Grupo de Trabalho Universidade Indígena, instituído pela Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024. Esse grupo tem por finalidade realizar estudos que subsidiem a criação e implementação de uma universidade indígena no país. A proposta prioriza a escuta ativa das comunidades envolvidas, sinalizando um compromisso com a ampliação do acesso

ao ensino superior e a valorização das epistemologias indígenas no campo acadêmico. Trata-se de um avanço significativo na promoção de uma política educacional que reconheça, legitime e fortaleça os saberes tradicionais, em diálogo com os conhecimentos universais.

Outro avanço relevante é a instituição da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), por meio da Portaria nº 995, de 23 de maio de 2023. Trata-se de um órgão consultivo que busca assegurar a participação social na formulação, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, fortalecendo sua representatividade nos processos decisórios que impactam diretamente suas realidades escolares.

No mesmo sentido, destaca-se a criação do Comitê para a Promoção de Políticas Públicas de Proteção Social dos Povos Indígenas, estabelecido pelo Decreto nº 11.707, de 18 de setembro de 2023. O comitê atua na articulação interinstitucional e no monitoramento de ações destinadas à garantia de direitos sociais e à promoção do bem viver nas comunidades indígenas, em consonância com o princípio da equidade.

No campo específico da produção e avaliação de materiais pedagógicos, merece destaque a atuação da Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena (CAPEMA), instituída pela Portaria nº 28, de 12 de abril de 2024. A CAPEMA tem como missão assessorar a Secadi/MEC na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à alfabetização, ao letramento e ao numeramento de estudantes indígenas. Além disso, cabe à comissão apoiar a formação continuada de docentes e gestores escolares indígenas, bem como fomentar a produção, avaliação, publicação e distribuição de materiais didáticos e literários que reflitam as realidades culturais e linguísticas das diversas etnias, promovendo uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada.

Além disso, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, estabelece ações integradas entre a União, os Estados e os Municípios com o objetivo de assegurar o direito à alfabetização de todas as crianças brasileiras — incluindo aquelas pertencentes aos povos indígenas. Essa política visa garantir trajetórias escolares exitosas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pautadas pelos princípios da equidade e do respeito à diversidade cultural.

Nesse contexto, compreender a distribuição territorial e a diversidade étnica dos povos indígenas de Mato Grosso torna-se fundamental para a efetivação de políticas públicas educacionais que respeitem as especificidades culturais, linguísticas e geográficas de cada comunidade. O reconhecimento dessas singularidades territoriais é condição essencial para o planejamento de ações educacionais contextualizadas e coerentes com os projetos de vida dos povos indígenas.

1.4. LOCALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO

No Estado de Mato Grosso, os povos indígenas representam uma expressiva diversidade sociocultural. Atualmente, esse território abriga 47 povos distintos, dos quais 44 são oficialmente reconhecidos pelo Estado brasileiro, e 3 se encontram em situação de não-contatados. Esses povos estão distribuídos em 78 terras indígenas, em diferentes fases de reconhecimento e regularização fundiária (Silva e Sato, 2010). O Quadro 4, a seguir, ilustra a diversidade desses povos, indicando suas principais terras indígenas e respectivas localizações nos municípios de Mato Grosso e em estados vizinhos.

A leitura do Quadro 4 evidencia a expressiva complexidade territorial, étnica e linguística da presença indígena em Mato Grosso.

QUADRO 4 — DIVERSIDADE E PLURALIDADE DE POVOS INDÍGENAS EM MATO GROSSO

Nº	Povo indígena	Principais Terras Indígenas	Municípios (MT/UF vizinho)
1	Apiaká	Apiaká do Pontal e Isolados; Apiaká/Kayabi/Munduruku; Cayabi/Kayabi (Kururuzinho)	Apiacá; Juara; Nova Canaã do Norte; Apiacás; Jacareacanga-PA
2	Kayabi	Apiaká/Kayabi/Munduruku; Cayabi/Kayabi; Parque Indígena do Xingu; Batelão; Rio Arraias	Juara; Nova Canaã do Norte; São Félix do Araguaia; Querência; Feliz Natal; Marcelândia; Tabaporã
3	Munduruku	Apiaká/Kayabi/Munduruku; Cayabi/Kayabi	Juara; Nova Canaã do Norte;

			Apiacás; Jacareacanga-PA
4	Arara	Arara do Rio Branco	Aripuanã; Colniza
5	Xavante	Areões; Marãiwatsédé; Sangradouro/Volta Grande; Marechal Rondon; Parabubure; Pimentel Barbosa; São Marcos etc.	Nova Nazaré; Cocalinho; Água Boa; Alto da Boa Vista; Bom Jesus do Araguaia; General Carneiro; Paranatinga; Campinápolis; Canarana...
6	Cinta Larga	Aripuanã; P. Indígena do Aripuanã; Roosevelt; Serra Morena	Juína; Aripuanã; Vilhena-RO; Espigão d'Oeste-RO; Rondolândia
7	Guató	Baía dos Guató	Barão de Melgaço
8	Bakairi	Bakairi; Santana	Paranatinga; Planalto da Serra; Nobres
9	Waurá	Batovi; Parque Indígena do Xingu	Paranatinga; Gaúcha do Norte
10	Kayapó	Metuktire; Menkragnoti; Marari; Kapoto/Jarina	Santa Cruz do Xingu; Peixoto de Azevedo; São José do Xingu; Matupá; Altamira-PA; São Félix do Xingu-PA
11	Chiquitano	Portal do Encantado	Porto Esperidião; Pontes e Lacerda; Vila Bela da Ss. Trindade
12	Enawenê-Nawê	Enawenê-Nawê	Sapezal; Comodoro; Juína
13	Rikbaktsa	Erikbaktsa; Escondido; Japuira	Brasnorte; Cotriguaçu; Juara
14	Paresí	Estação Pareci; Estivadinho; Figueiras; Juinhã; Pareci; Rio Formoso; Utiariti; Uirapuru; Tirikatinga	Diamantino; Tangará da Serra; Barra do Bugres; Conquista d'Oeste; Sapezal;

			Campos de Júlio; Nova Lacerda
15	Irantxe / Manoki / Wapixana	Irantxe; Manoki	Brasnorte
16	Bororo	Jarudore; Meruri; Teresa Cristina; Tadarimana; Perigara	Poxoréu; Barra do Garças; General Carneiro; Santo Antônio do Leverger; Rondonópolis; Barão de Melgaço
17	Karajá/Yny	Aruanã II; Lago Grande; São Domingos; Tapirapé/Karajá; Cacique Fontoura	Cocalinho; Santa Terezinha; Luciara; São Félix do Araguaia
18	Negarotê	Lagoa dos Brincos	Comodoro
19	Nambikwara (vários sub-grupos)	Kithaulu; Halantesu; Mamaindê; Manduka; Sabanê; Katitharlu; Wasusu; Waikusu; Hahaintesu; Negarotê; Paukálirajausu; Taihantesu; Vale do Guaporé	Comodoro; Nova Lacerda; Vila Bela da Santíssima. Trindade.
20	Myky	Menkü	Brasnorte
21	Panará / Krenakarori	Panará	Guarantã do Norte; Matupá; Altamira-PA
22	Tupi Kawahiva	Kawahiva do Rio Pardo	Colniza
23	Suruí / Paíter	Sete de Setembro	Rondolândia; Espigão d'Oeste- RO; Cacoal-RO
24	Terena	Reserva Terena; Gleba Iriri	Matupá
25	Umutina / <i>Balatiponé</i>	Umutina	Barra do Bugres
26	Tapirapé	Urubu Branco	Confresa; Santa Terezinha; Porto Alegre do Norte
27	Kisêdjê / Suyá	Wawi; Parque Indígena do Xingu	Querência
28	Zoró	Zoró	Rondolândia
29	Krenak / Maxacali	TI Krenrehé	Cana Brava do Norte; Luciara

30	Munduruku (em MT)	Apiaká-Kayabi-Munduruku	Juara		
31	Aweti	Parque Indígena do Xingu	São Félix do Araguaia; Paranatinga; Canarana; Querência; Marcelândia; Feliz Natal; Gaúcha do Norte; Nova Ubiratã;		
32	Juruna/Yudjá;				
33	Metuktire;				
34	Kalapalo;				
35	Kamayurá;				
36	Kuikuro;				
37	Matipú;				
38	Nahukwá;				
39	Mehinaku;				
40	Tapayuna;			Parque Indígena do Xingu	São José do Xingu
41	Txikão;				
42	Yawalapiti;				
43	Ikpeng;				
44	Guarani				Cocalinho
45	Xerente do Araguaia	Totalmente sem terra (habitam os perímetros urbano e zona rural)	Santa Terezinha; Confresa; Porto Alegre do Norte; São Félix do Araguaia; Luciara		
46	Kanela do Araguaia	<i>Gleba São Pedro. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar/Secretaria de Governança Fundiária, Desenvolvimento Territorial e Socioambiental (D.O.U-Resolução n.4 de 24 de janeiro de 2024).</i>	Luciara; Santa Terezinha; São Félix do Araguaia; Cana Brava do Norte; Confresa; Porto Alegre do Norte; Novo Santo Antônio		
47	Tupinikin	Lotes cedidos pelo INCRA	Alto Garças		

FONTE: O autor, adaptado de Silva e Ferreira (2020).

Essa realidade reforça a necessidade de que as políticas públicas educacionais não apenas reconheçam essa diversidade, mas a tomem como ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, culturalmente sensíveis e efetivamente interculturais.

Reconhecer a pluralidade de povos e territórios é condição imprescindível para pensar uma formação docente indígena comprometida com as experiências, línguas, cosmologias e modos de vida específicos de cada comunidade. É esse compromisso que deve orientar a formulação curricular, as práticas formativas e a própria concepção de escola indígena.

É nesse cenário, ainda marcado pela violência em muitos territórios indígenas de Mato Grosso, que se insere o Capítulo II. Nele, são apresentados aspectos históricos do processo de formação de professores indígenas em Mato Grosso e os múltiplos desafios enfrentados na busca por um modelo de Educação Escolar Indígena que responda às demandas do movimento indígena.

CAPÍTULO II

É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado brasileiro (Monte, 2000, p. 8).

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E OS DESAFIOS DA DISCUSSÃO INTERCULTURAL

Este capítulo apresenta os aspectos históricos relacionados à formação de professores indígenas no Ensino Superior, com ênfase na experiência da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instituição central nesta pesquisa.

O ingresso de professores indígenas no Ensino Superior tem desempenhado um papel fundamental na ampliação das discussões acadêmicas sobre a educação com recorte étnico-racial. A experiência de formação de professores da FAINDI contribui para a consolidação de processos de formação docente que valorizam o diálogo entre saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, o que não apenas enriquece a produção acadêmica, mas também fortalece o campo de atuação dos professores.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E CONQUISTAS CONSTITUCIONAIS

As discussões sobre diversidade cultural no Brasil ganharam força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que representou um divisor de águas no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. As conquistas constitucionais obtidas pelo movimento indígena desencadearam um conjunto de transformações na Educação Escolar Indígena (EEI), fundamentadas no protagonismo e na autonomia das comunidades. Nesse novo cenário, as políticas educacionais específicas e diferenciadas surgem como resposta aos “intensos debates e conflitos” que historicamente marcaram a relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro.

Foi nesse contexto de mudanças legais e sociais que, no início do século XXI, as demandas por acesso ao Ensino Superior por parte dos estudantes indígenas passaram a ganhar maior visibilidade. Entre essas demandas, destaca-se a criação

de cursos de graduação específicos voltados à formação de professores, constituindo-se como uma das iniciativas mais expressivas no âmbito das políticas educacionais interculturais.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) assumiu, em 2001, um papel pioneiro ao se tornar a primeira Instituição de Ensino Superior no Brasil a ofertar licenciaturas específicas para professores indígenas (Januário, 2004). Por meio do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, a UNEMAT implementou, no primeiro semestre de 2001, três licenciaturas destinadas a docentes indígenas em exercício. Essas iniciativas foram fruto da articulação entre a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), a UNEMAT e a Fundação Nacional do Índio (Funai), com forte protagonismo do movimento indígena no estado.

O professor Elias Januário, coordenador das primeiras licenciaturas específicas, destaca que as demandas por acesso ao Ensino Superior foram impulsionadas pelas experiências prévias de formação docente em nível médio, as quais já indicavam a urgência de políticas mais amplas e duradouras para a formação de professores indígenas:

O Projeto 3º Grau Indígena foi elaborado a partir das experiências vivenciadas no contexto dos projetos de formação de professores em serviço como o Inajá, o Homem-Natureza e o GerAção em meados da década 80 e projetos da década de 90 como o Programa Licenciaturas Plenas Parceladas, o Programa Módulos Temáticos, O Projeto Tucum, entre outros (Januário, 2004, p.102).

Segundo o autor, essas experiências formativas pioneiras, desenvolvidas ao longo das décadas de 1980 e 1990, buscaram responder às necessidades específicas das comunidades indígenas e prepararam o terreno para avanços significativos. Um marco importante desse processo foi o surgimento, em 1996, dos cursos de Magistério Específico e Diferenciado, que contribuíram diretamente para a consolidação de propostas curriculares e metodológicas alinhadas às realidades socioculturais dos povos indígenas.

Entre os projetos que consolidaram essa trajetória, destacam-se o Projeto Tucum e o Urucum/Pedra Brilhante, ambos voltados à formação de professores indígenas em um modelo educacional que valorizava o diálogo entre saberes tradicionais. Essas iniciativas representaram passos fundamentais no fortalecimento das políticas educacionais interculturais, evidenciando o protagonismo e a articulação

política dos povos indígenas na luta por uma educação comprometida com suas especificidades culturais, linguísticas e históricas.

No contexto do Centro de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI/MT), a realização da Conferência Ameríndia, em 1997, e os intensos debates promovidos no âmbito da Comissão Interinstitucional e Paritária — composta por representantes indígenas, acadêmicos, gestores educacionais e membros de órgãos governamentais — culminaram, em 2001, na criação das três primeiras Licenciaturas Específicas e Diferenciadas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. Essas licenciaturas constituíram um marco histórico na afirmação do direito à educação diferenciada, ao instituírem um modelo formativo pautado no respeito às epistemologias próprias, às línguas maternas e aos projetos políticos de cada povo.

Essa experiência formativa representou uma inflexão nos paradigmas educacionais vigentes, ao romper com concepções assimilacionistas e afirmar o direito à diferença como princípio estruturante das políticas públicas voltadas à educação indígena. Januário (2004) enfatiza que a implementação dessas licenciaturas foi fruto de um processo de construção coletiva, conduzido com forte protagonismo indígena na definição dos currículos e metodologias, buscando uma formação enraizada nas identidades culturais dos próprios sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, a UNEMAT, por meio do “Projeto 3º Grau Indígena”, deu início, no primeiro semestre de 2001, à matrícula de 200 professores indígenas pertencentes a 36 povos distintos, oriundos de 13 estados brasileiros. Essa iniciativa inovadora, resultante da articulação entre a UNEMAT, a SEDUC e a Funai, foi impulsionada pela mobilização do movimento indígena, que reivindicava uma formação superior fundamentada nos princípios da autonomia, da interculturalidade e da valorização dos saberes indígenas.

Ao considerar as demandas dos povos indígenas pela formação docente o Projeto consolidou-se como uma referência nacional na promoção do acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior e nas discussões sobre a interculturalidade. Nesse contexto, destaca-se a reflexão de Luciano (2010):

os Povos indígenas querem e reivindicam como direito o acesso aos bens tecnológicos do mundo global. Parece-nos que este é um fato resolvido. O que falta resolver é a forma e o como este acesso deve acontecer e como gerenciar seus impactos na vida dos Povos indígenas (Luciano, 2010, p.6).

Essa provocação ilustra os desafios enfrentados na implementação de iniciativas como o “Projeto 3º Grau Indígena”, que não apenas ampliam o acesso ao ensino superior, mas também buscam garantir que esse acesso ocorra de forma ética e em consonância com as demandas dos movimentos indígenas e as especificidades culturais de cada povo.

Atualmente, esse compromisso com a inclusão educacional e o respeito à diversidade cultural pode ser observado em diversas universidades brasileiras que desenvolvem cursos de graduação específicos para professores indígenas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2025 foram ofertadas 2.412 vagas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena em 39 Instituições de Ensino Superior no Brasil, por meio do Edital nº 23/2023 da CAPES. Esse cenário revela avanços significativos nas políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, embora desafios estruturais e epistemológicos, como os apontados por Luciano (2010), ainda persistam e exijam atenção contínua.

2.2 UNEMAT: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO

A Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT) destaca-se como protagonista na democratização do acesso ao Ensino Superior diferenciado para a formação de professores indígenas, contribuindo de forma decisiva para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena (EEI), tanto no estado de Mato Grosso quanto em âmbito nacional.

Para cumprir esse papel, a UNEMAT adota um regime de oferta específico e diferenciado nos cursos de Licenciatura e no Mestrado Profissional Intercultural. Esses cursos funcionam sob um regime especial, com atividades intensivas e presenciais concentradas nos períodos de férias escolares (janeiro e julho) e nos recessos letivos, o que se revela fundamental, considerando-se tratar de formação em serviço.

Durante as etapas presenciais realizadas na universidade, os estudantes são acolhidos em uma estrutura própria, mantida pela Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI), no Campus III da UNEMAT, localizado no município de Barra do Bugres/MT.

Nessas ocasiões, os alunos recebem alojamento e alimentação. Já nas chamadas etapas intermediárias, os estudantes desenvolvem atividades pedagógicas nas escolas situadas em suas aldeias, com o acompanhamento sistemático de professores da instituição.

A Universidade tem adotado práticas e ações voltadas à oferta de educação superior para os povos indígenas (Medeiros; Gitahy, 2018). A seguir, apresenta-se uma breve contextualização histórica acerca do Ensino Superior Indígena no estado de Mato Grosso.

A oferta dos cursos de Licenciatura Intercultural constituiu um dos projetos mais ousados de formação inicial de professores indígenas no Brasil e na América Latina, com a UNEMAT assumindo, de forma politicamente comprometida, a responsabilidade pela formação de educadores indígenas em Mato Grosso. Essa iniciativa não apenas rompeu com paradigmas tradicionais, como também posicionou a universidade como interlocutora ativa nas lutas por reconhecimento e equidade educacional.

Nesse cenário, Bendazolli (2008), ao analisar as políticas de acesso ao ensino superior para indígenas e o “Programa Diversidade na Universidade”, evidencia as contradições presentes nas iniciativas do governo federal no início dos anos 2000. Segundo a autora, embora os indígenas tenham sido formalmente incluídos no programa em 2001, isso ocorreu não por um reconhecimento efetivo de suas demandas específicas, mas, sobretudo, em razão da pressão exercida pelos próprios movimentos indígenas. Como ela afirma:

Os indígenas estavam colocados no programa evidentemente por conta de suas pressões e porque o próprio governo não podia considerar apenas os negros como “os diferentes”, ou “os excluídos”, o conceito de diversidade não poderia ser tão restritivo, mas nada no texto do Programa refletia suas demandas (Bendazolli, 2008, p.17).

Essa crítica revela a limitada sensibilidade do Estado às especificidades das populações indígenas, cujas reivindicações por acesso à educação superior, com reconhecimento de suas identidades e epistemologias próprias, ainda enfrentavam resistência institucional e apagamento político.

O primeiro vestibular específico para professores indígenas do Brasil, realizado em duas etapas, ocorreu nos dias 30 de março e 5 de abril de 2001. Contando com a participação de 570 inscritos provenientes de 14 estados do país, esse evento

constituiu, como bem destacou Januário (2002), “uma vitória da cidadania e do respeito à diferença.”

Esse marco foi o resultado de intensos esforços de lideranças indígenas, professores, membros do Conselho de Educação Escolar Indígena (EEI), representantes das universidades públicas locais e demais membros da Comissão Interinstitucional Paritária criada para esse fim Januário (2002, p.16).

O marco foi resultado dos intensos esforços de lideranças indígenas, professores, membros do Conselho de Educação Escolar Indígena (EEI), representantes das universidades públicas locais e demais integrantes da Comissão Interinstitucional Paritária criada com esse objetivo (Januário, 2002, p. 16).

O projeto “3º Grau Indígena”, considerado por Januário como um projeto constituinte, procurou estabelecer o diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, promovendo a articulação entre os saberes indígenas e não indígenas. Essa proposta possibilitou a visibilidade de diferentes lógicas de pensamento. Por meio desse projeto, foram ofertados os cursos de Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza, Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literaturas.

A segunda oferta de turmas de graduação teve início em 2005 e, em junho de 2006, ocorreu a colação de grau e a entrega dos diplomas a 186 professores indígenas que haviam ingressado na primeira turma, em 2001 (Januário *et al.*, 2013).

Em dezembro de 2008, durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI). Essa decisão foi formalizada pela Resolução n.º 018/2009, que instituiu administrativamente a Faculdade, vinculando-a ao campus de Barra do Bugres. Com a criação da FAINDI, as ações voltadas à Educação Superior Indígena passaram a ser incorporadas institucionalmente, consolidando-se em um novo patamar de compromisso e organização acadêmica.

Nesse processo de reestruturação, o Projeto “3º Grau Indígena” foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI), que, a partir de 2008, passou a ser oficialmente incorporado à estrutura da FAINDI (Januário *et al.*, 2013; UNEMAT, 2009).

Apesar das transformações administrativas ocorridas ao longo dos anos, o modelo de oferta dos cursos manteve-se fiel à proposta original de formação em serviço. Estruturados para durar cinco anos e organizados em dez etapas, os cursos

respeitam os tempos e os contextos de vida dos professores indígenas. As etapas presenciais, denominadas “etapa universidade”, ocorrem durante os recessos escolares, o que possibilita aos docentes frequentarem a universidade em um período no qual os demais cursos regulares estão suspensos. Após essas etapas, os professores retornam às suas comunidades, onde dão continuidade à formação por meio de atividades acadêmicas articuladas à prática pedagógica local. Essa fase é conhecida como “etapa aldeia” ou “etapa intermediária”.

Esse formato flexível permite que os professores permaneçam em seus territórios, promovendo uma articulação entre formação acadêmica e práticas socioculturais específicas de cada povo. Trata-se de uma proposta que valoriza os vínculos comunitários e reconhece o território indígena como espaço legítimo de produção e circulação de saberes.

A experiência dos egressos do "3º Grau Indígena" ilustra de forma contundente o impacto dessa proposta formativa. No capítulo cinco do livro *Meu olhar bonito: histórias de vida de professores/as indígenas* (Souza et al., 2022), a professora Nilce Zonizokemairô, do povo *Haliti-Paresí*, compartilha sua trajetória de 28 anos como educadora, relatando sua formação na primeira turma do projeto, concluída em 2006. Ela destaca:

[...] Estudando cinco anos na faculdade de Barra do Bugres, juntos com indígenas de vários Povos do Brasil, me fez crescer como profissional da educação e como ser humano, porque juntos com meus colegas aprendi a respeitar, fortalecer e a valorizar as diferentes culturas indígenas que ainda existem no Brasil, principalmente a valorizar muito mais a cultura do meu povo *Haliti-Paresí* (Souza et al., 2022, p. 63).

Esse testemunho evidencia que a formação docente indígena transcende a dimensão acadêmica, fortalecendo os processos identitários e o compromisso político com a valorização das culturas originárias.

2.2.1 A etapa intermediária ou etapa aldeia

Ao abordar sua experiência como coordenador da área de “Ciências Matemáticas e da Natureza”, o professor Carlos Argüello (2002) destaca a relevância da etapa intermediária na formação de professores indígenas no âmbito das licenciaturas interculturais. Ele escreve:

Nas etapas intermediárias, o professor índio, enquanto leciona na sua escola, realiza tarefas, trabalhos e pesquisas ligadas ao seu curso universitário. Nestas etapas intermediárias, também recebe, em sua aldeia, na sua escola, a visita e a orientação da equipe de professores do curso (docentes), que, desse modo, também interagem com a comunidade (Arguello, 2002, p.95).

A etapa intermediária representa uma dimensão essencial do modelo formativo adotado pela UNEMAT, pois permite que os estudantes-professores permaneçam em suas comunidades enquanto desenvolvem atividades pedagógicas vinculadas ao curso. Essa etapa articula prática docente, pesquisa acadêmica e diálogo com os saberes tradicionais, criando condições para uma formação que respeita os tempos, espaços e valores das culturas indígenas.

Mais do que uma fase logística do curso, a etapa intermediária constitui-se como um espaço estratégico de fortalecimento da conexão entre escola e comunidade. Ela possibilita que os conhecimentos ancestrais sejam reconhecidos e potencializados no contexto escolar, promovendo um diálogo intercultural efetivo e respeitoso. A presença dos docentes universitários nas aldeias, por meio de visitas formativas, contribui para uma aproximação sensível às realidades locais, favorecendo a escuta ativa e o reconhecimento de saberes e práticas culturais como componentes legítimos do processo educativo.

Nesse sentido, a etapa intermediária configura-se como uma dimensão central da licenciatura intercultural, à medida que promove uma formação situada, contextualizada e politicamente comprometida com os projetos educativos dos povos indígenas. Trata-se de uma etapa que articula o espaço acadêmico com a vivência comunitária, permitindo que os processos formativos se enraízem nos territórios e nas culturas específicas de cada povo.

Esses conhecimentos, uma vez reconhecidos e valorizados, podem ser incorporados ao currículo escolar de maneira a enriquecer o ambiente educacional e garantir que as tradições, línguas e perspectivas indígenas estejam adequadamente representadas na formação dos estudantes. A observação atenta e a colaboração estreita entre professores e membros da comunidade são fundamentais para que essas práticas e valores sejam incorporados de forma significativa, crítica e respeitosa ao cotidiano escolar.

Entre os anos de 2014 e 2016, um estudo conduzido pelos pesquisadores Adailton Silva, Waldinéia Ferreira e Lucimar Ferreira (Silva; Ferreira; Ferreira L., 2017) aprofundou a análise da formação docente indígena a partir da vivência nas aldeias.

Os autores destacam a etapa intermediária — também denominada “Tempo Aldeia” — como um momento privilegiado de articulação entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais. Essa etapa, mais do que uma continuidade técnica das atividades universitárias, configura-se como um locus formativo essencial, no qual o cotidiano comunitário, os saberes ancestrais e as práticas socioculturais ganham legitimidade como pilares constituintes da formação docente indígena.

Ainda segundo os autores, é nesse contexto que se concretizam escutas sensíveis das lideranças, diálogos com os anciãos e a construção coletiva de práticas pedagógicas situadas, configurando um processo dialógico que integra ensino, pesquisa e vivência cultural. As metodologias adotadas nas Etapas Intermediárias incluíram a observação participante, a escuta ativa, as rodas de conversa e os círculos de cultura realizados nas Oficinas Pedagógicas, promovendo a imersão dos professores em formação na realidade viva de seus povos.

A pesquisa revelou que a formação docente indígena precisa estar profundamente enraizada nos contextos socioculturais das aldeias, reconhecendo esses territórios não apenas como espaços de atuação profissional, mas como lugares legítimos de produção de conhecimento e reflexão crítica. Essa perspectiva contribui para ressignificar a própria concepção de universidade e de educação intercultural, deslocando o eixo do ensino acadêmico convencional para uma proposta formativa comprometida com os modos próprios de existência e saber dos povos indígenas.

As Etapas Intermediárias, portanto, envolvem não apenas os estudantes-professores, mas todo o coletivo comunitário, promovendo a partilha de saberes, o fortalecimento da escuta e a vivência de uma interculturalidade pedagógica que se materializa na relação viva e dinâmica entre Aldeia e Universidade.

No contexto da FAINDI/UNEMAT, essas etapas são formalmente denominadas “Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa”. Ao analisá-las, Silva, Ferreira e Ferreira L. (2017) evidenciam os principais desafios enfrentados durante sua execução. Entre eles, destaca-se a complexa logística necessária para atender aos 33 povos indígenas contemplados à época da pesquisa. Considerando a vasta extensão territorial do estado de Mato Grosso e a dispersão das comunidades indígenas, tornou-se inviável o deslocamento das equipes formadoras para cada

aldeia individualmente, exigindo soluções criativas e colaborativas para garantir a continuidade e a efetividade do processo formativo.

Como alternativa, optou-se pela organização dos estudantes em agrupamentos regionais, definidos pelas seguintes áreas: Xingu, Norte do Estado, Região do Araguaia, Região Noroeste e Região de Barra do Bugres. Essa estratégia de regionalização, além de otimizar recursos e deslocamentos, tem como objetivo fundamental preservar as condições para uma escuta atenta e respeitosa das comunidades indígenas.

Ao viabilizar a presença dos formadores nos territórios indígenas, esse modelo organizativo fortalece o diálogo com lideranças, anciãos e demais membros das aldeias, criando condições concretas para que os saberes locais orientem e enriqueçam as práticas formativas. Dessa forma, reafirma-se o compromisso com uma educação intercultural construída a partir das experiências e das epistemologias dos próprios povos indígenas.

Nesse sentido, Silva, Ferreira e Ferreira L. (2017) destacam que a escuta, no contexto da formação docente indígena, ultrapassa o simples ato de ouvir: ela envolve a percepção sensível dos significados e sentidos que emergem da vida cotidiana nas comunidades. Esses elementos são compreendidos e incorporados durante os momentos vivenciados na Etapa Intermediária, a qual se configura como um espaço privilegiado de leitura de mundo e de construção compartilhada do conhecimento. Assim, a organização pedagógica dessa etapa não pode ser reduzida a uma solução meramente técnica, pois expressa um compromisso ético-político com a escuta sensível e com a construção coletiva do processo educativo, em sintonia com os contextos socioculturais específicos de cada povo.

A estrutura reflexiva da formação — sustentada nos movimentos de ação-reflexão e nos princípios da interculturalidade pedagógica — concretiza-se por meio dos nexos que permitem pensar e repensar o currículo de forma situada e dialógica. Como explicam os autores:

Os nexos conectivos do mundo da aldeia e do mundo universitário emaranham-se de tal forma que os estudos intermediários se constituem como parte de uma formação estendida porque não apenas os estudantes dela participam, mas o coletivo da aldeia com aqueles que estão na aldeia. Essa formação assume o princípio da partilha de saberes, da aprendizagem da escuta e da leitura de mundos (Silva; Ferreira; Ferreira, 2017, p.425).

Durante as Etapas Intermediárias, realizadas nos territórios indígenas, a comunidade é informada sobre os procedimentos adotados nas etapas intensivas (presenciais na universidade) e convidada a participar de processos avaliativos sobre as atividades desenvolvidas. Esse momento de retorno e diálogo configura-se como um espaço de escuta ativa das lideranças e demais membros da aldeia, permitindo não apenas o acompanhamento crítico da formação, mas também o fortalecimento da relação entre universidade e comunidade, com base no reconhecimento e na valorização do protagonismo coletivo.

Nesse contexto, Argüello (2002) destaca o papel central do etnoconhecimento na construção da escola indígena:

Que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu *empowerment* e a prática da Educação Libertadora (Arguello, 2002, p. 92, grifos do autor).

A partir dessa perspectiva, a valorização dos saberes tradicionais e sua integração crítica aos conhecimentos científicos ocidentais constituem uma das bases da Educação Escolar Indígena (EEI). Essa proposta é reforçada por Silva, Ferreira e Ferreira L. (2017), ao retomarem D'Ambrósio (1990) para defender uma abordagem cultural da EEI, que reconheça os “saberes e fazeres de grupos sociais como um empoderamento cultural”.

Um dos pilares dessa proposta de educação diferenciada é a permanência do professor indígena em sua própria comunidade. Essa permanência possibilita que as habilidades e os conhecimentos docentes sejam construídos em diálogo com as realidades culturais, sociais e territoriais de seu povo, garantindo que o ensino seja contextualizado e significativo. Tal imersão permite o desenvolvimento de competências formativas alinhadas às especificidades locais, fortalecendo a identidade docente e o compromisso comunitário.

No estudo de Silva, Ferreira e Ferreira L. (2017), a Etapa Intermediária — também denominada pelos autores como *Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa*, ou *Tempo Aldeia* — revela a dinâmica formativa que se estabelece no espaço da comunidade. Essa etapa caracteriza-se por uma intensa interlocução entre os professores indígenas em formação, o coletivo comunitário, as lideranças locais e

os anciãos, constituindo um processo educativo que ultrapassa os limites da sala de aula convencional.

É nesse contexto que o currículo ganha concretude e sentido, sendo continuamente reelaborado a partir das experiências vividas no território. A articulação entre ciências e etnociências ocorre de forma situada, respeitando os modos próprios de produção e transmissão do conhecimento em cada povo. Esses momentos de prática formativa e reflexão crítica permitem que a escola indígena se configure como um espaço de resistência, recriação cultural e afirmação identitária.

A Etapa Intermediária, portanto, não apenas consolida os conteúdos abordados durante a Etapa Presencial — também denominada *Tempo Universidade* —, mas constitui-se, sobretudo, como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica. Nesse espaço, reconhecem-se, valorizam-se e mobilizam-se os modos próprios de produção e transmissão de conhecimento das comunidades indígenas, estabelecendo uma formação docente ancorada na realidade sociocultural de cada povo.

De acordo com Ferreira, Sales e Zoia (2021), ao tratarem da escuta mediada pelo diálogo nas práticas educativas das Licenciaturas Interculturais durante as Etapas Intermediárias:

É na interlocução entre universidade e comunidade que as produções de práticas didáticas, elaboração de materiais, escritas de livros paradidáticos acontece, é nesse lugar que experienciamos as pedagogias indígenas. Podemos afirmar que essa alternância de espaços de aprendizado são lócus de elaboração e produção de materiais e vivências específicas, multilíngue e diferenciadas que atendem a intra e a interculturalidade com processo de escuta, memória e inclusão da oralidade como prática pedagógica (Ferreira, Sales e Zoia, 2021, p.57).

Nesse contexto, a escuta vai além da dimensão técnica: ela se constitui como base metodológica e epistemológica do processo formativo intercultural, reconhecendo a memória coletiva, a oralidade e as narrativas tradicionais como elementos fundamentais da prática pedagógica situada.

Silva (2017), ao refletir sobre a Educação Indígena como espaço de vivências e convivências compartilhadas, enfatiza a importância de respeitar e compreender a diversidade cultural tanto no interior da Educação Escolar Indígena quanto na Educação Não Indígena. A partir de sua experiência de dezessete anos junto aos povos Apyãwa/Tapirapé, Myky e A'uwẽ/Xavante, o autor observa que cada povo organiza sua vida social, econômica e cultural conforme seus próprios valores,

interesses e possibilidades, evidenciando que a pluralidade é constitutiva da experiência educativa nos territórios indígenas (Silva, 2017, p. 4).

Discutir os diferentes processos socioeducativos indígenas implica considerar os princípios culturais de cada povo, os quais, muitas vezes, contrastam com os valores e práticas da educação escolar formal presente em diversas aldeias. Enquanto a educação indígena tradicional valoriza a coletividade, a oralidade, a aprendizagem pela vivência e o fortalecimento dos vínculos comunitários, a educação escolar tende a enfatizar a individualização do processo formativo, com base em estruturas curriculares e metodológicas externas às dinâmicas culturais locais.

Silva (2017) chama a atenção para o equívoco de se conceber a Educação Indígena como uma instituição homogênea e padronizada. Ao contrário, cada povo indígena possui formas singulares de educar suas crianças, transmitindo saberes, valores e práticas moldadas a contextos culturais, espaciais e temporais específicos. Trata-se, portanto, de uma complexa rede de processos formativos distintos, que não podem ser compreendidos fora de seus referenciais socioculturais próprios. Como ressalta o autor: “Por esse motivo é que, a cada vez que referirmos à Educação Indígena, faz-se necessário fazer referência ao povo, pois cada povo possui a sua educação” (Silva, 2017).

Desse modo, a Educação Indígena, conforme enfatizado neste estudo, configura-se simultaneamente como um aparato do Estado e uma expressão da coletividade da aldeia. Está profundamente vinculada aos princípios, valores e modos de vida de cada povo, não podendo ser dissociada das dinâmicas culturais, sociais e espirituais das comunidades. Nesse contexto, diversos mecanismos culturais e sociais interagem de forma orgânica, gerando um processo contínuo de ensino, aprendizagem e formação, que ultrapassa os limites da escola formal e se enraíza nas vivências cotidianas e nos saberes ancestrais.

A Educação Indígena, portanto, não se apresenta como um sistema alheio à realidade comunitária, mas como um reflexo vivo das práticas coletivas, das formas próprias de produção e transmissão de conhecimento e das relações de pertencimento que estruturam a vida nas aldeias. Na aldeia, a criança não apenas aprende, mas também ensina e reafirma valores como liberdade, respeito, reciprocidade e generosidade, convivendo com os outros em um espaço marcado pela pluralidade e pelo reconhecimento da diferença como riqueza.

Ao crescer em um ambiente de interações horizontais, em que o aprendizado é compartilhado entre iguais e diferentes, a criança indígena desenvolve sua autonomia e fortalece sua identidade, sem medo dos desafios que a vida impõe. Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena (EEI) é compreendida como o “processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos indígenas e não indígenas via escola” (Silva, 2017, p. 5), articulando saberes tradicionais e conhecimentos sistematizados em uma perspectiva intercultural crítica e transformadora.

Nesse contexto, as professoras pesquisadoras Azinari e Monteiro (2022) descrevem o percurso e os desafios de ser docente na FAINDI, considerando a pluralidade étnica e cultural presente no curso de Licenciatura em Pedagogia, voltado a estudantes que vivem em territórios indígenas no estado de Mato Grosso. A partir de 2012, além das Licenciaturas Específicas, a UNEMAT passou a ofertar o curso de Pedagogia Intercultural, voltado à formação de professores indígenas atuantes nas aldeias do estado. Segundo as autoras, “a finalidade do curso é a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio, e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares”.

Tanto os cursos de Licenciatura quanto o de Pedagogia Intercultural têm como propósito a formação de um professor reflexivo, capaz de compreender criticamente os contextos socioeconômico, cultural e político do país, da região e, sobretudo, da aldeia onde atua (Azinari; Monteiro, 2023). As autoras afirmam que pensar a escola e a universidade indígena envolve a construção de um projeto social mais amplo. Nesse processo, cabe aos docentes formadores — indígenas e não indígenas — o compromisso ético e político de aprender com os territórios e colaborar na elaboração de abordagens pedagógicas que respeitem e valorizem os saberes e experiências dos educadores indígenas, mobilizando ressignificações de saberes e articulando propostas didático-pedagógicas às lutas históricas dos povos indígenas:

Enquanto possibilidade de reparação histórica das injustiças junto aos Povos subalternizados, o curso de Pedagogia Intercultural tem sido esse lugar da enunciação política e epistêmica insurgente, porque mobiliza ressignificações dos saberes, articulando propostas didático-pedagógicas às lutas mais amplas defendidas (Azinari e Monteiro, 2022, p.46, grifos nosso).

As pesquisadoras ressaltam, ainda, que essas práticas formativas devem ser reconhecidas como contribuições científicas significativas, pois fortalecem a formação

no Ensino Superior voltada para a Educação Básica a partir de uma perspectiva intercultural. A formação intercultural crítica, reflexiva e comprometida com a justiça social é, segundo elas, uma das diretrizes centrais da proposta em construção pela FAINDI.

2.2.2 Desafios administrativos para oferta dos cursos

Em reunião da Câmara Setorial Temática (CST) das Causas Indígenas da Assembleia Legislativa de Mato Grosso (ALMT), realizada em 2023 na sede da FAINDI/UNEMAT, foram debatidos importantes desafios enfrentados pela instituição. O encontro contou com a participação do corpo pedagógico, de estudantes e egressos da Faculdade, além dos professores Paresí Pedro Nazokemai e Tereza Kezonazokero (Souza, 2022).

Na ocasião, a coordenação da FAINDI informou que, entre os anos de 2001 e 2023, um total de 567 professores indígenas foi diplomado nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia Intercultural Indígena, evidenciando o impacto e a abrangência da proposta formativa ao longo de mais de duas décadas de atuação.

Entre os principais desafios mencionados, destacou-se a necessidade de oferecer melhores condições para que o percurso formativo desses acadêmicos seja menos árduo. Conforme relatado:

Temos alunos que, a cada etapa, percorrem mais de mil quilômetros para chegar aqui. A locomoção é garantida por uma parceria com a Funai e nós precisamos melhorar a recepção aos alunos, o que não é fácil por conta da limitação de recursos.

Durante as etapas presenciais, os estudantes permanecem afastados de suas comunidades e são acolhidos nos alojamentos da instituição, onde recebem hospedagem e alimentação. Apesar do empenho da FAINDI em garantir esse acolhimento, a infraestrutura ainda apresenta fragilidades, especialmente diante das restrições orçamentárias — cujo valor anual gira em torno de R\$ 100 mil.

Diante desse cenário, o presidente da comissão comprometeu-se a dialogar com os demais parlamentares da Assembleia Legislativa, com o objetivo de incluir propostas de incremento orçamentário nos projetos submetidos à Casa de Leis do Estado de Mato Grosso. Além disso, foram discutidas outras possibilidades de

fortalecimento financeiro, visando à manutenção e à expansão das ofertas formativas destinadas aos povos indígenas.

Na reunião, também foram discutidas questões relacionadas à concessão de bolsas para estudantes do mestrado e à necessidade da realização de um novo concurso público para a contratação de professores indígenas no estado de Mato Grosso. Ressaltou-se que o último certame com essa finalidade ocorreu em 2007, logo após a formatura da primeira turma do então denominado “3º Grau Indígena”, em 2006. A ausência de novos concursos desde então evidencia um hiato preocupante na consolidação de uma política de valorização e inserção dos professores indígenas no sistema público de ensino.

Outro ponto de destaque foi a recorrente dificuldade relacionada ao transporte dos estudantes entre as aldeias e a cidade de Barra do Bugres, especialmente durante as etapas presenciais dos cursos. A precariedade desses deslocamentos compromete tanto a frequência quanto a permanência dos acadêmicos, configurando-se como um dos principais entraves logísticos para a efetivação da formação superior indígena.

Em 2023, a FAINDI/UNEMAT iniciou uma iniciativa pioneira em âmbito mundial: a oferta do curso de graduação em Enfermagem Intercultural Indígena. A proposta visa atender às necessidades específicas das populações originárias, com foco na formação de profissionais indígenas capacitados para atuar nas comunidades de forma sensível às práticas e saberes tradicionais. Foram disponibilizadas 50 vagas, destinadas exclusivamente a pessoas pertencentes a um dos 46 povos indígenas do estado de Mato Grosso. A expectativa é que os futuros enfermeiros estejam preparados para oferecer uma assistência qualificada e culturalmente adequada, reconhecendo e respeitando as especificidades de cada povo.

2.2.3 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Ensino em Contexto Indígena Intercultural

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registram o número de estudantes indígenas matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, esses dados não especificam quantos desses estudantes estão inseridos em programas acadêmicos ou profissionais diretamente voltados à formação docente e à educação escolar indígena.

Embora alguns programas *stricto sensu* vinculados às demandas das escolas indígenas já apresentem resultados expressivos em termos qualitativos, sua presença ainda é numericamente restrita diante da alta demanda por formação qualificada e dos múltiplos desafios enfrentados pelos professores indígenas para acessar os níveis mais elevados da educação formal no Brasil.

Experiências relevantes, como o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND), oferecido pelo Museu Nacional da UFRJ desde 2016, ilustram avanços significativos nesse cenário. O programa reserva, anualmente, 14 das 20 vagas para estudantes indígenas, o que demonstra um compromisso efetivo com a inclusão e a valorização das línguas e culturas originárias.

Da mesma forma, iniciativas como a da Universidade de Brasília (UnB) têm acolhido estudantes-professores indígenas oriundos do estado de Mato Grosso, fortalecendo as conexões entre a formação acadêmica e as demandas específicas das comunidades indígenas.

Nesse movimento de ampliação das possibilidades formativas, destaca-se a criação, em 2017, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), junto à Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da UNEMAT. O programa oferta bianual, 20 vagas destinadas exclusivamente a professores indígenas de Mato Grosso que comprovem sua identidade étnica conforme a legislação vigente (UNEMAT, 2025).

Sua proposta curricular está estruturada em duas linhas de pesquisa: “Ensino, Docência e Interculturalidade” e “Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural”, ambas voltadas à qualificação de profissionais comprometidos com práticas pedagógicas interculturais, críticas e socialmente situadas.

ENSINO E LINGUAGENS EM CONTEXTO INTERCULTURAL

Esta linha de pesquisa abrange abordagens teóricas e práticas relacionadas às artes, literaturas e expressões culturais indígenas, com ênfase na valorização dos diversos processos criativos presentes nas comunidades originárias. Contempla investigações sobre o ensino de línguas indígenas e da língua portuguesa, priorizando o desenvolvimento e a análise de políticas linguísticas voltadas à valorização, revitalização e manutenção das línguas dos diferentes povos.

As artes, a literatura e a oralidade são compreendidas como manifestações centrais dos saberes tradicionais e das cosmovisões indígenas, sendo elementos estruturantes das pesquisas desenvolvidas nessa linha. Além disso, temas como política linguística e o ensino de línguas nas escolas situadas em territórios indígenas são tratados de forma crítica, considerando as múltiplas realidades e necessidades locais.

O ensino da língua portuguesa, por sua vez, é investigado a partir das especificidades sociolinguísticas de diferentes contextos: como língua materna em comunidades já falantes de português; como segunda língua em contextos bilíngues; ou em comunidades caracterizadas por ampla diversidade linguística. Em todos os casos, busca-se compreender os processos de ensino-aprendizagem à luz das práticas culturais e linguísticas locais, respeitando a pluralidade dos repertórios comunicativos indígenas.

ENSINO, DOCÊNCIA E INTERCULTURALIDADE

A segunda linha de pesquisa tem como foco a análise dos fundamentos e dos processos de construção dos saberes docentes e discentes nas dimensões do ensino, da aprendizagem e da pesquisa, compreendidas como partes indissociáveis de um projeto pedagógico crítico, intercultural e situado.

Dedica-se à proposição de estratégias de ensino e aprendizagem contextualizadas nas realidades socioculturais e epistemológicas dos povos indígenas, buscando articular conhecimentos tradicionais e acadêmicos em práticas pedagógicas transformadoras. A formação ofertada está sustentada em referenciais teórico-metodológicos que visam à qualificação de profissionais com perfil de pesquisador, aptos a atuar tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Espera-se, ainda, que esses profissionais se tornem formadores de formadores, atuando com compromisso ético-político na promoção de uma educação intercultural alinhada às políticas de sustentabilidade social, econômica, ambiental e cultural.

CAPÍTULO III

A influência crescente de diferentes tipos de blocos de poder que perpassam o Estado-Nação, tais como as corporações multinacionais (...) sugerem um espaço possível para os povos indígenas (Smith, 2018, p. 137).

3. BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

A formação de professores indígenas configura-se como um campo de estudos complexo e recente no cenário acadêmico brasileiro, mas que vem ganhando visibilidade e se consolidando nas últimas décadas. Com o objetivo de mapear e analisar criticamente esse campo, realizei uma revisão bibliográfica que contempla diferentes produções acadêmicas voltadas à formação docente indígena, buscando compreender tanto os avanços e desafios quanto as lacunas e tensões presentes nas articulações entre saberes tradicionais, políticas públicas e epistemologias acadêmicas.

Para isso, utilizei como uma das principais fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), reconhecida institucionalmente como repositório de referência para o mapeamento da produção científica nacional. A revisão sistemática realizada por Melo e Fortunato (2018), por exemplo, identificou na BDTD apenas 10 teses e 11 dissertações sobre formação de professores indígenas no período de 2010 a 2016. Os autores destacam a expressiva lacuna existente nesse campo, especialmente ao considerar que, dentre os mais de 300 povos indígenas mapeados no território nacional, apenas 13 foram objeto de investigação por programas de pós-graduação no período analisado: Kaingang, Ticuna, Krikati, Maxakali, Puyanawa, Mayrobi, Apiaká, Kayabi, Tupinikim, Guarani, Tremembé, Pataxó e Cinta-Larga.

A revisão também evidencia que parte significativa das pesquisas se concentrou na avaliação de políticas públicas estaduais, na análise de estruturas curriculares, projetos pedagógicos e documentos institucionais relativos à formação superior de professores indígenas. Os estudos de campo, por sua vez, priorizaram majoritariamente a questão da linguagem, com ênfase na educação bilíngue. Diante desse panorama, os autores apontam a necessidade de ampliar e aprofundar as investigações nos territórios onde EEI se efetiva, valorizando a escuta das comunidades e o protagonismo docente indígena. Além disso, enfatizam a

importância de enriquecer o debate em torno da interculturalidade na EEI, especialmente em sua articulação com áreas como as Ciências da Natureza, cuja inserção curricular ainda carece de estudos que considerem as epistemologias próprias dos povos originários.

Nesse sentido, Silva (2018) analisa os discursos produzidos no interior do movimento indígena em defesa da educação superior específica, revelando que tais discursos tensionam os modelos hegemônicos e reivindicam projetos pedagógicos alinhados à autonomia dos povos indígenas. Para o autor, a formação docente deve ser entendida como espaço de disputa epistemológica, no qual se constroem saberes comprometidos com os territórios, as cosmologias e as lutas indígenas.

Considerando o caráter transdisciplinar e muitas vezes periférico da produção sobre Educação Escolar Indígena, ampliei o escopo da revisão para além dos repositórios tradicionais, incorporando artigos científicos, capítulos de livros, relatórios técnicos e estudos oriundos de programas de formação intercultural ligados a universidades públicas de diferentes regiões do país. Esse movimento metodológico possibilitou uma atualização e ampliação do panorama traçado por revisões anteriores, além de incluir análises mais recentes e regionalizadas.

Nesse sentido, o estudo de Rosa e Lopes (2018) contribui expressivamente ao mapear a produção acadêmica nacional entre 2002 e 2017 sobre a formação docente indígena com foco específico na área das Ciências da Natureza. Dos 58 trabalhos identificados pelos autores, apenas dois — uma dissertação e um artigo — abordavam diretamente essa área do conhecimento, ambos desenvolvidos no contexto do programa de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse dado revela a escassez de investigações que articulem de maneira aprofundada os saberes científicos às epistemologias tradicionais indígenas.

Complementarmente, Santa Rosa (2018) analisou, na região Norte do país, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas Interculturais, assim como as percepções de representantes do movimento nacional da Educação Escolar Indígena. Os resultados indicam que os saberes de natureza política e comunitária são mais fortemente considerados na formação geral dos cursos, enquanto as áreas específicas, como as Ciências da Natureza, permanecem frequentemente dissociadas de discussões críticas sobre o papel social da ciência e da tecnologia,

comprometendo o potencial emancipador dessa área do conhecimento em contextos indígenas.

No Sul do Brasil, Menezes, Faustino e Novak (2021) analisaram a experiência das universidades estaduais do Paraná, que iniciaram a formação de professores indígenas em nível médio em 2006, avançando posteriormente para a criação de licenciaturas específicas. Os autores ressaltam a relevância do diálogo com as comunidades indígenas na construção de currículos interculturais, nos quais os modos próprios de aprender e os conteúdos culturais são efetivamente valorizados. Contudo, também evidenciam desafios estruturais: nas 39 escolas estaduais indígenas do Paraná, a maioria dos docentes em exercício não pertence a povos indígenas e, entre os professores indígenas atuantes, cerca de 80% não possuem formação superior nem vínculo empregatício estável, sendo contratados por meio de processos seletivos simplificados.

Essas contribuições regionais, integradas à revisão aqui conduzida, demonstram que, embora existam experiências promissoras no campo da formação docente indígena, ainda são necessários esforços significativos para garantir políticas públicas que assegurem uma formação inicial e continuada enraizada nos territórios indígenas e orientada por suas especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas. Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2019) identificou as características do conhecimento tradicional do povo indígena Gavião no Pará e os significados que eles atribuem à Educação Escolar Indígena em sua relação com o currículo de Ciências da escola, sob uma ótica intercultural.

Bem como a pesquisa de Felix (2005), que investigou a dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados, oferecem contribuições importantes para compreender as tensões identitárias, as lutas por reconhecimento e os deslocamentos discursivos que marcam os percursos formativos de docentes indígenas em espaços acadêmicos ainda hegemonicamente ocidentais. A análise crítica da produção existente permite, assim, visibilizar tanto os avanços quanto os limites do campo, e aponta caminhos para o fortalecimento de epistemologias interculturais que reconheçam e valorizem as vozes e os saberes dos próprios sujeitos indígenas em formação.

A tese de Silva (2023) investiga a voz dos povos originários no Brasil, abordando como, após séculos de silenciamento, esses povos rompem o silêncio

através da leitura e da escrita. A pesquisa, utiliza a Análise de Discurso e explora o significado de ser "índio" e as palavras "leitura", "escrita" e "território". A autora analisa a resistência e a (re)existência desses povos, com foco na luta pela demarcação de terras. Também destaca o impacto do Movimento Indígena Brasileiro e o protagonismo das mulheres indígenas. A tese enfatiza a voz indígena como forma de resistência à ideologia colonial.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AS CIÊNCIAS DA NATUREZA: TENSÕES, INICIATIVAS E POSSIBILIDADES

A área das Ciências da Natureza apresenta desafios específicos e persistentes no contexto da formação docente indígena. A partir da revisão aqui realizada, observa-se que a produção acadêmica sobre a articulação entre saberes científicos e conhecimentos tradicionais indígenas ainda é incipiente e fragmentada, refletindo as tensões históricas entre a racionalidade científica ocidental e as epistemologias dos povos originários.

Embora já discutidos no panorama geral da produção acadêmica, alguns estudos merecem ser revisitados sob outro prisma, agora com foco específico na inserção das Ciências da Natureza na formação docente indígena. Rosa e Lopes (2018), por exemplo, ao mapear publicações entre 2002 e 2017, identificaram apenas dois trabalhos dedicados diretamente a essa área, ambos vinculados ao FIEI/UFMG. A escassez de produções revela a baixa priorização dessa interface no campo da Educação Escolar Indígena.

Santa Rosa (2018), por sua vez, ao analisar os PPCs das Licenciaturas Interculturais na região Norte e ouvir representantes do movimento indígena, observou que os saberes políticos e comunitários ganham mais destaque na formação geral dos cursos. No entanto, as áreas específicas, como Ciências da Natureza, seguem distantes das discussões críticas sobre o papel social da ciência e da tecnologia — o que limita seu potencial formativo no contexto da interculturalidade.

Apesar desse quadro, algumas iniciativas sinalizam caminhos promissores para o fortalecimento de uma abordagem intercultural na formação em Ciências da Natureza. No âmbito do FIEI/UFMG, por exemplo, foram desenvolvidas propostas pedagógicas que incluem saberes tradicionais aos conteúdos científicos escolares,

valorizando os conhecimentos indígenas sobre plantas medicinais, ciclos ecológicos e relações sustentáveis com o ambiente. Tais experiências demonstram que é possível pensar a ciência como um campo de encontro entre diferentes racionalidades, desde que se respeitem as epistemologias próprias dos povos originários.

As universidades estaduais do Paraná também vêm empreendendo esforços nesse sentido, buscando incorporar práticas e valores comunitários indígenas aos currículos dos cursos de formação docente. Embora ainda enfrentem limitações estruturais, falta de recursos e descontinuidade nas políticas públicas, essas instituições têm promovido atividades de diálogo entre os conhecimentos científicos e os modos de vida tradicionais, reconhecendo o território como espaço de aprendizagem.

Um exemplo concreto dessa articulação entre território, saber tradicional e ciência escolar é trazido por Ramos e Monzilar (2021), ao abordarem o trançado do povo Umutina como prática pedagógica. Os autores evidenciam como o saber-fazer do trançado, ao ser inserido no currículo escolar, promove a valorização dos conhecimentos ancestrais e possibilita conexões significativas com conteúdo das Ciências da Natureza, como estruturas, materiais, padrões e formas de organização no ambiente.

Outros trabalhos como o de Ramos e Monzilar (2020) mostram experiências concretas vividas por professores Umutina no enfrentamento dos desafios da prática docente em Ciências da Natureza, revelando tanto a escassez de materiais adequados quanto os caminhos criativos para integrar a cosmologia tradicional à prática escolar cotidiana.

Uma experiência recente que merece destaque é a criação, em 2023, do curso de Enfermagem Intercultural Indígena na Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Ainda que voltada para a área da saúde, essa iniciativa constitui um exemplo emblemático de como é possível construir propostas curriculares que integrem o conhecimento científico moderno às práticas tradicionais dos povos indígenas, com respeito à pluralidade epistêmica. O curso visa formar profissionais aptos a atuar nas comunidades indígenas com base em uma abordagem intercultural e situada, o que pode servir de inspiração para a construção de propostas formativas semelhantes na área das Ciências da Natureza.

As experiências formativas que contemplam a interface entre as Ciências da Natureza e os saberes indígenas, apontam para a superação de modelos curriculares que ainda priorizam conteúdos descontextualizados e epistemologias únicas. Isso implica superar a percepção dos povos indígenas como meros receptores da ciência ocidental para perceber o seu papel de sujeitos epistêmicos plenos, com conhecimentos próprios sobre os fenômenos naturais, os ciclos da vida e os modos de existência em relação com a Terra. Trata-se de desenvolver metodologias e propostas pedagógicas que estabeleçam um diálogo horizontal entre os saberes indígenas e os conteúdos produzidos no contexto da ciência moderna.

3.3 A INTERCULTURALIDADE NO DISCURSO ACADÊMICO DE PROFESSORES INDÍGENAS: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E EPISTEMOLÓGICAS

A emergência dos professores indígenas como pesquisadores em programas de pós-graduação *stricto Sensu* no Brasil intensifica a necessidade de perspectivas teóricas mais inclusivas na Educação Escolar Indígena. Nesse contexto, a Análise de Discurso (AD) se apresenta como uma estratégia teórico-metodológica potente para evidenciar sentidos historicamente silenciados e dar visibilidade às múltiplas noções de saberes tradicionais, identidades coletivas e posicionamentos ético-políticos mobilizados por esses sujeitos.

Uma ilustração desse movimento pode ser encontrada na pesquisa de Ferreira (2000), que ao analisar os discursos de professores do povo Umutina, revela como esses sujeitos mobilizam práticas de resistência por meio da oralidade, da ancestralidade e do território. A autora destaca que, ao ocupar o espaço acadêmico, os docentes indígenas tensionam os silenciamentos históricos e produzem sentidos outros para a docência e a ciência.

A discussão sobre a interculturalidade — consolidada no Brasil como discurso acadêmico e como pauta dos movimentos sociais indígenas — emerge de contextos históricos diversos e referenciais teóricos heterogêneos. No campo da educação, Vera Candau (2008) destaca que as relações culturais não são neutras nem idílicas, mas construídas em contextos marcados por relações hierárquicas, preconceitos e assimetrias de poder:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (Candau, 2008, p. 51).

Na América Latina Gunter Dietz afirma que a utilização do termo intercultural, como adjetivo, apareceu em publicações da antropologia venezuelana e mexicana nos anos 50 do século XX depois afirma que:

Sin embargo, estos usos latinoamericanos de interculturalidad no regresan sino hasta finales del siglo XX, después de haber interactuado con las nociones de interculturalidad estadounidenses y europeas, que usualmente han sido re-introducidas a la región mediante el despliegue de distintas agencias de cooperación internacional” (Dietz, 2017, p. 196).

O autor segue afirmando que o modo como os elementos desta discussão migrou e passou a constituir o debate sobre o tema da educação intercultural na América Latina pode tê-los ‘enfraquecidos:

(...) cuando los discursos multiculturalistas comienzan a migrar de un contexto a otro, sus puntos de partida originales [...] suelen terminar mezclados, confundidos y supuestamente neutralizados en su poder para moldear las ‘soluciones’ educativas en el nuevo contexto” (ibid., p. 74).

Sendo assim, seria possível pensar que a incorporação teórica de elementos do debate sobre a interculturalidade que se constituíram no eixo colonial dos países do norte contribuíram para o fortalecimento dos processos de marginalização e negação das perspectivas e dos atores indígenas no diálogo que se estabeleceria com os estados nacionais sobre o tema do reconhecimento do caráter plural do Estado Nação na América?

El establecimiento de una relación diferente con el conocimiento, que supone el reconocimiento y el diálogo con los modos de producción y socialización de los saberes tradicionales” (Souza, 2019, p. 170).

Nessa mesma direção, Tubino (2005) defende uma interculturalidade crítica, voltada à superação das estruturas de exclusão e à construção de um diálogo real entre culturas:

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social” (Tubino, 2005, p. 6).

Esse conjunto de contribuições revela que a interculturalidade não pode ser reduzida a um ornamento curricular ou a uma política de reconhecimento simbólico. Ela deve ser construída a partir das práticas, das narrativas e das epistemologias dos povos indígenas. Gasché (2010) aprofunda essa discussão ao afirmar que o reconhecimento cultural precisa ser vivenciado na escola indígena como prática social, não apenas mencionado como conteúdo:

No es hablando de las cosas que uno las vive. Para que la revaloración sociocultural se encarne en la juventud indígena [...] tiene que ser vivencial. Por esta razón, la escuela intercultural indígena debe [...] integrar en su práctica las vivencias indígenas – no sólo las referencias verbales a ellas –” (Gasché, 2010, p. 117).

Assim, a valorização dos saberes indígenas passa pela escuta das práticas comunitárias, pela legitimação dos modos próprios de aprender e ensinar, e pela articulação entre o saber-fazer tradicional e o conhecimento escolar. O discurso docente indígena emerge, nesse contexto, como produção de sentidos situada, ancorada na experiência coletiva e resistente às formações discursivas dominantes que historicamente inferiorizaram os saberes originários.

A esse respeito, Ferreira (2000; 2013) analisou os discursos do contato e as vozes indígenas em *blogs* digitais, demonstrando como os sujeitos indígenas constituem suas identidades e produzem sentidos interculturais em espaços midiáticos e educacionais, ativando saberes tradicionais e estratégias discursivas de resistência. Essas produções evidenciam um movimento de reinscrição de epistemologias indígenas em circuitos de legitimação do saber.

A Análise de Discurso, como ferramenta teórico-metodológica, potencializa esse movimento ao visibilizar os sentidos mobilizados pelos docentes indígenas e o modo como resistem aos discursos hegemônicos da ciência, da escola e do Estado.

3.4 CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA PESQUISAS FUTURAS

A escassez de estudos voltados à formação de professores indígenas na área das Ciências da Natureza evidencia uma lacuna significativa na produção acadêmica nacional. Essa ausência não é apenas quantitativa, mas também qualitativa, pois revela a persistência de epistemologias hegemônicas que tendem a marginalizar os saberes indígenas nos campos da ciência, da docência e da pesquisa. Parte do desafio reside na própria estrutura disciplinar dos sistemas de informação científica, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que, ao organizar os trabalhos por áreas tradicionais do conhecimento, frequentemente inviabilizam a visibilidade de investigações interdisciplinares e transdisciplinares, como é o caso dos estudos sobre Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que futuras pesquisas busquem romper com a lógica da colonialidade epistêmica, reconhecendo as epistemologias indígenas como formas legítimas, complexas e historicamente situadas de produção de conhecimento. Isso implica uma reconfiguração das abordagens metodológicas utilizadas na área de Ensino de Ciências, incorporando dispositivos analíticos abertos à escuta, ao diálogo intercultural e ao reconhecimento do território como espaço de aprendizagem. Conforme propõe Nardi (2023), trata-se de produzir “conhecimentos situados, engajados e transformadores”, que estejam comprometidos com os contextos e sujeitos pesquisados, e não apenas com padrões externos de validação acadêmica.

Nesse horizonte, a Análise do Discurso apresenta-se como uma ferramenta teórico-metodológica particularmente potente. Ao permitir a compreensão das enunciações de professores indígenas em sua dimensão histórica, ideológica e linguística, essa abordagem contribui para evidenciar os sentidos atribuídos à ciência, ao ensino e à interculturalidade por sujeitos que historicamente estiveram silenciados nas instâncias formais do saber. A análise discursiva possibilita, assim, iluminar os modos como esses professores constroem e tensionam sentidos, resistem a formações discursivas dominantes e reinscrevem epistemologias próprias no espaço acadêmico.

Essa escolha metodológica, que será discutida com mais profundidade no capítulo seguinte, busca articular o rigor teórico com o compromisso ético-político com

os povos indígenas, reconhecendo-os como sujeitos epistêmicos e como protagonistas na construção de outros modos possíveis de ensinar, aprender e pesquisar Ciências da Natureza.

Desse modo, o próximo capítulo apresenta as referências teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa, buscando explicitar os caminhos escolhidos para interpretar os discursos de professores indígenas sobre o ensino de Ciências da Natureza. A partir de vivências concretas com professores indígenas e das marcas deixadas por essas experiências ao longo da trajetória docente, são retomadas concepções de linguagem, discurso e sujeito que fundamentam a análise e se entrelaçam às escolhas éticas, políticas e epistemológicas que orientam esta pesquisa.

CAPÍTULO IV

Há sempre no dizer um não-dizer necessário
Orlandi (2020, p.81)

4. REFERENCIAIS TEORICO METODOLOGICOS

O primeiro contato que tive com estudantes indígenas, enquanto docente, ocorreu em 2002, no curso de Licenciatura em Física, na cidade de Palmas/PR. Naquele momento, recebi três estudantes Kaingang em uma turma regular, sem qualquer estrutura curricular ou política institucional voltada à valorização de suas especificidades culturais e epistemológicas. Essa experiência, embora limitada em termos institucionais, despertou reflexões importantes sobre os desafios da inclusão e da interculturalidade na formação docente.

Anos mais tarde, a partir de 2015, no contexto do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no campus de Barra do Bugres, pude vivenciar uma realidade distinta. Atuei como professor formador junto a professores indígenas de diversos povos, durante as etapas presenciais do curso de *Ciências Matemáticas e da Natureza*. Ali, encontrei uma proposta curricular estruturada com base na interculturalidade, construída em diálogo com os saberes e modos de vida dos povos originários. Essa experiência foi decisiva para o amadurecimento das questões que impulsionaram esta pesquisa.

A presente investigação, iniciada em 2022, nasce desse percurso profissional e formativo, e fundamenta-se em escolhas teóricas e metodológicas coerentes com seus objetivos e compromissos ético-políticos. Ao longo do processo, buscamos desenvolver um planejamento metodológico flexível, que pudesse ser ajustado às singularidades do campo e dos sujeitos participantes. Neste capítulo, apresentamos esse percurso, detalhando a natureza da pesquisa, os procedimentos e técnicas adotados para a constituição do *corpus*, bem como a delimitação do campo empírico e a caracterização dos participantes — 17 professores indígenas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECII), sediado na FAINDI/UNEMAT, no município de Barra do Bugres/MT.

O objetivo principal da pesquisa é analisar os discursos produzidos por esses professores indígenas em formação continuada sobre as Ciências da Natureza, com foco na interpretação dos efeitos de sentido presentes em suas enunciações.

Buscamos compreender como esses sujeitos significam o conhecimento científico, em articulação com suas experiências formativas, memórias discursivas e saberes tradicionais. Os discursos aqui analisados não são concebidos como materiais brutos ou neutros, mas como produções simbólicas situadas, que ecoam uma história coletiva e se inscrevem em formações discursivas específicas, como a da EEI.

Importa destacar que não se trata de uma análise da cosmologia indígena em si, mas de uma investigação sobre como professores indígenas, atuando na escola e na universidade, constroem sentidos para o ensino das Ciências da Natureza. Nesse sentido, a Análise de Discurso (AD), especialmente em sua vertente francesa, oferece uma perspectiva teórico-metodológica potente para compreender a constituição desses sentidos, levando em conta que a linguagem não é transparente nem neutra, mas atravessada por ideologia, memória e historicidade (Almeida; Sorpreso, 2010).

A seguir, apresentamos os fundamentos da Análise de Discurso de linha francesa (ADF), abordagem que sustenta a metodologia interpretativa adotada nesta pesquisa.

4.1 A ANÁLISE DE DISCURSO

A presente pesquisa fundamenta-se na Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux e consolidada no Brasil a partir das contribuições de estudiosos como Eni Orlandi. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de base materialista e dialética, que compreende a linguagem como lugar de constituição de sentidos atravessados por ideologia, memória e relações de poder (PÊCHEUX, 2016; ORLANDI, 2020, 2004). A linguagem, portanto, não é concebida como transparente, mas como opaca, marcada por silenciamentos, deslocamentos e não-ditos que constituem o próprio gesto de significação.

No contexto desta pesquisa, a AD é mobilizada não apenas como técnica de interpretação textual, mas como um dispositivo teórico-metodológico que permite compreender a constituição dos sujeitos e das formações discursivas nas quais estão inscritos. O discurso, aqui, não é apenas meio de expressão, mas objeto de análise em si, por meio do qual é possível acessar os efeitos de sentido que emergem das relações entre linguagem, ideologia e história. Assim, os discursos dos professores indígenas não são tratados como manifestações individuais ou espontâneas, mas

como produções sociais situadas, permeadas por suas condições de produção, como etnicidade, território, classe social, gênero e trajetória formativa.

Conforme argumenta Camargo (2007), os discursos sempre se originam em condições específicas de produção, e é tarefa da AD situá-los em suas respectivas formações discursivas. Isso implica reconhecer que os sentidos não estão dados de antemão, mas são produzidos a partir de disputas simbólicas e posicionamentos históricos. Ao perguntar “Que aspectos do sujeito falante podem ser identificados neste discurso?”, busca-se evidenciar como os professores indígenas se constituem discursivamente, mobilizando saberes científicos e tradicionais, resistindo a discursos hegemônicos e reinscrevendo sentidos que emergem de suas experiências vividas e de sua historicidade.

Nesse processo, torna-se essencial compreender como essas vozes se organizam dentro de um campo discursivo marcado por tensões entre colonialidade e interculturalidade. A AD permite, portanto, uma escuta crítica dos deslocamentos, resistências e reinscrições operadas por esses sujeitos em formação continuada. Suas enunciações não apenas dizem algo sobre o ensino de Ciências da Natureza, mas também revelam como esse ensino é ressignificado à luz de memórias coletivas, epistemologias indígenas e práticas de resistência.

Essa abordagem favorece uma leitura crítica das relações entre saberes científicos e saberes tradicionais, contribuindo para evidenciar como esses discursos constroem novas possibilidades de articulação entre escola, universidade e comunidade. A AD, nesse sentido, não apenas revela os sentidos produzidos, mas também ilumina os processos pelos quais esses sentidos são construídos, tensionados e negociados.

Em suma, a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa visa oferecer uma compreensão holística e multifacetada dos discursos de professores indígenas, permitindo uma análise aprofundada das condições de produção, dos efeitos de sentido e dos fatores históricos, sociais e ideológicos que os atravessam. Tal perspectiva não se limita à interpretação de conteúdos explícitos, mas busca revelar os não-ditos, os silenciamentos e as tensões constitutivas da linguagem, entendida como lugar de conflito e de inscrição de memórias.

A seguir, exploramos os fundamentos teóricos centrais da Análise de Discurso de orientação francesa (ADF), cuja originalidade advém de seu enraizamento

interdisciplinar. Herdeira crítica de três grandes tradições – a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise – a ADF não adere de forma integral aos postulados dessas áreas, mas opera em suas bordas, tencionando-as e redimensionando seus objetos. Seu foco não é apenas o texto, nem o sujeito isolado, mas o discurso, concebido como uma prática social e histórica de produção de sentidos.

Orlandi (2020) esclarece que, ao transitar entre esses campos, a Análise de Discurso não se configura como uma simples justaposição de saberes, mas como uma nova forma de olhar para o funcionamento da linguagem em sociedade. Segundo a autora, a AD:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (Orlandi, 2020, p.17)

Essa formulação destaca o modo singular como a AD constitui seu objeto: o discurso como atravessado por ideologia, historicidade e pela constituição do sujeito. O que se busca não é a verdade dos enunciados, mas a compreensão de como sentidos são produzidos, circulam e se estabilizam (ou não) nas práticas sociais. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como opaca, jamais transparente, e o discurso como espaço de disputa simbólica.

A AD, portanto, volta-se para as condições de produção dos enunciados: quem fala, a partir de qual lugar, com quais filiações discursivas e em quais circunstâncias históricas. Ela permite mapear os efeitos de sentido que emergem desses enunciados, evidenciando as relações de poder, os mecanismos de exclusão e os processos de resistência que se inscrevem na linguagem.

Aplicada à presente investigação, essa abordagem oferece subsídios teórico-metodológicos para analisar como os professores indígenas, ao falarem sobre as Ciências da Natureza, articulam suas experiências, saberes e identidades em discursos atravessados por memórias coletivas, disputas epistêmicas e relações coloniais. Com isso, torna-se possível compreender de que modo tais discursos produzem sentidos outros, deslocando verdades estabelecidas e abrindo espaço para novas formas de significação e de constituição do sujeito docente indígena.

A AD, como o próprio nome indica, não se detém exclusivamente na língua, na gramática ou na estrutura do texto — embora esses elementos sejam considerados em sua materialidade. Seu foco central é o discurso, compreendido como prática de linguagem atravessada pela história, pela ideologia e pela constituição dos sujeitos. É nesse sentido que Orlandi (2020) destaca que o termo “discurso” carrega, desde sua origem etimológica, a ideia de curso, trajetória, movimento — ou seja, não se trata de algo fixo ou estanque, mas de um fluxo de sentidos produzidos em condições determinadas. Para a autora “*O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando*” (Orlandi, 2000, p. 13).

Essa concepção implica compreender o dizer como algo que está sempre em relação com outros dizeres, ecoando vozes anteriores por meio da memória discursiva. O discurso é, portanto, constituído na e pela história, e não pode ser apreendido de modo isolado ou descontextualizado. O olhar do analista se projeta para a exterioridade, ou seja, para os elementos extralinguísticos que atravessam o enunciado — suas condições de produção, os sentidos já-ditos, as ideologias e as formações sociais.

Pêcheux (2016), fundador da Análise de Discurso de vertente francesa (ADF), concebe o discurso como efeitos de sentido entre locutores, resultado da relação entre o sujeito, a ideologia e a linguagem. Trata-se de um objeto sócio-histórico no qual o linguístico está sempre pressuposto, mas não é suficiente por si só. A linguagem, nesse sentido, é vista como opaca: seus sentidos não são evidentes, nem controláveis pelo sujeito, pois são sempre atravessados por formações discursivas e por disputas ideológicas.

Nesse mesmo caminho, Gregolin (1995, p. 20) afirma que realizar uma análise do discurso exige compreender como os sentidos se constroem em um texto e de que modo se relacionam com a história e com a sociedade que os produz. O discurso, portanto, não é apenas um objeto linguístico, mas também histórico, e sua interpretação requer a análise conjunta dessas dimensões.

Um conceito central nesse arcabouço é o de Formações Discursivas (FDs). As FDs são os espaços de onde o sujeito fala — ou melhor, de onde ele é falado —, definindo o que pode ou não ser dito, como deve ser dito e por quem. É no interior de uma formação discursiva que as palavras ganham significado, sempre de forma

situada e atravessada por relações de poder. Como nos lembra Orlandi (2000), é a formação discursiva que determina os sentidos possíveis e legitima determinados dizeres em detrimento de outros. O mesmo termo, portanto, pode adquirir sentidos distintos a depender da posição-sujeito, do contexto de enunciação e da memória discursiva que o sustenta.

Nesse sentido, o significado de uma palavra ultrapassa seu conteúdo literal ou dicionarizado. É fundamental considerar o contexto em que ela é proferida, as relações de força que atravessam sua enunciação e a posição ideológica de quem a enuncia. Como enfatiza Orlandi, o discurso só pode ser compreendido em sua relação com os sentidos anteriores, com os já-ditos que o constituem e com a ideologia que o sustenta.

Assim, a AD possibilita não apenas interpretar o que é dito, mas problematizar como, por que, e a partir de onde se diz, revelando as tensões, os deslocamentos e as resistências que se inscrevem na linguagem. Essa perspectiva é particularmente potente quando aplicada ao campo da EEI, pois permite analisar de que maneira os professores indígenas constroem sentidos sobre as Ciências da Natureza, inscrevendo saberes e epistemologias que tensionam os discursos hegemônicos da ciência moderna e do currículo ocidentalizado.

Outro conceito fundamental no arcabouço da AD é o de formação discursiva (FD). Quando um sujeito realiza uma enunciação, ele o faz a partir de um lugar determinado — um espaço simbólico e ideológico — que confere sentido ao que é dito. O que torna um discurso possível (ou não) está diretamente relacionado à formação discursiva na qual o sujeito está inscrito. Como destaca Foucault (2008), as formações discursivas “representam no discurso as formações ideológicas” (p. 132), o que significa que não há discurso neutro: todo dizer está atravessado por um posicionamento ideológico, ainda que de forma inconsciente ou implícita.

Nesse contexto, as FDs não são estruturas fixas, estanques ou homogêneas. Pelo contrário, estão em constante interação e tensão com outras formações discursivas. Essa concepção mais flexível e dinâmica do conceito marca uma inflexão importante na trajetória epistemológica da AD, especialmente a partir de sua segunda fase, quando se distancia da ideia de “máquina discursiva” da fase inicial e passa a operar com a noção de heterogeneidade constitutiva dos discursos. Como explica Narzetti (2018), é no interior das formações discursivas que o sentido se constitui, que

uma palavra adquiere um significado específico (p. 6). Ou seja, o mesmo termo pode gerar sentidos distintos conforme a FD que o sustenta.

Além disso, para a AD, é imprescindível diferenciar o indivíduo do sujeito discursivo. Enquanto o indivíduo é compreendido como entidade biológica e social, o sujeito, tal como concebido pela AD, é uma instância constituída historicamente, atravessada pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente. O sujeito não é dono absoluto de suas palavras; ele é, em grande medida, falado pelos discursos que o antecedem e o atravessam. Nesse sentido, o sujeito é descentrado, pois não tem controle pleno sobre os sentidos que produz. Como afirma Orlandi (2020):

o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (Orlandi, 2020, p. 18).

Esse funcionamento do sujeito implica reconhecer que as palavras que utilizamos cotidianamente chegam até nós carregadas de sentidos que não conhecemos em sua origem, mas que, ainda assim, fazem sentido para nós. Somos interpelados por discursos que nos antecedem e nos constituem — e é essa interpelação que dá forma àquilo que dizemos, pensamos e, até certo ponto, acreditamos.

Assim, compreender a formação discursiva e a constituição do sujeito na AD é essencial para analisar os efeitos de sentido produzidos nas enunciações. É dentro dessa perspectiva que se torna possível interpretar os discursos dos professores indígenas participantes da pesquisa, considerando suas posições-sujeito, os atravessamentos ideológicos, as memórias que carregam e as disputas simbólicas que se travam no campo da Educação Escolar Indígena.

Por isso, pode-se afirmar que o sujeito não detém controle absoluto sobre o que diz. Seu discurso é atravessado por memórias, ideologias e por uma historicidade que escapa à sua vontade consciente. Em outras palavras, como propõe a AD, a ideologia interpela o indivíduo, constituindo-o enquanto sujeito. Essa interpelação o posiciona dentro de determinadas formações discursivas, que moldam aquilo que é possível dizer, como dizer e o que permanece silenciado.

Conseqüentemente, não há um único sentido nos discursos, mas uma multiplicidade de sentidos em disputa, que dialogam, tensionam e se sobrepõem aos dizeres já instituídos socialmente. Cada discurso carrega essa heterogeneidade de

vozes e significados, e o sujeito que enuncia é sempre atravessado por esse jogo de forças.

Na perspectiva da AD, o sujeito é incompleto, dividido e em constante constituição, resultado de processos sociais e simbólicos que o ultrapassam. É considerado heterogêneo, pois sua fala é permeada por diferentes vozes sociais — sejam elas comunitárias, institucionais, religiosas, políticas, entre outras. Nessa abordagem, distingue-se o sujeito falante, entendido como o indivíduo que se expressa dentro de um contexto sociocultural específico, do sujeito falando, que ultrapassa o nível do individual e expressa um conjunto de discursos coletivos e memórias compartilhadas.

Portanto, ao realizar uma análise de discurso, torna-se essencial considerar as condições de produção dos enunciados, as posições-sujeito ocupadas por quem fala e os sistemas de sentidos disponíveis em sua formação discursiva. Os discursos analisados são sempre produzidos em relação a outros, e o sujeito, ao falar, se insere em uma cadeia histórica de dizeres.

Como destaca Orlandi (2020), não há discurso sem sujeito, assim como não há sujeito sem ideologia. Os sentidos são efeitos dessa relação dialética. A ideologia se materializa no discurso e, por meio dele, torna-se possível observar as posições assumidas pelos sujeitos. Aqueles que compartilham de uma mesma formação ideológica tendem a produzir discursos semelhantes, como se pode observar, por exemplo, nos enunciados de sujeitos afiliados a orientações políticas distintas (direita e esquerda) ou a práticas religiosas específicas.

Essa concepção está em consonância com Althusser (2023), para quem a ideologia opera por meio dos chamados "aparelhos ideológicos de Estado" — instituições e práticas sociais que interpelam os indivíduos, constituindo-os como sujeitos. A ideologia, segundo o autor, atua no entrelaçamento entre infraestrutura e superestrutura, ou seja, no próprio processo de reprodução das relações sociais. Assim, o discurso não é apenas reflexo de uma estrutura social, mas participa ativamente de sua produção, manutenção ou transformação.

Compreender essas dinâmicas é essencial para a análise dos discursos dos professores indígenas nesta pesquisa, pois nos permite interpretar não apenas o que é dito, mas como, por que e a partir de quais posições ideológicas e sociais tais dizeres se tornam possíveis.

De acordo com Orlandi (2020), o discurso é o lugar do trabalho e da ideologia. Ele é atravessado por tensões entre o simbólico e o político, sendo sempre ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa, nas palavras dos sujeitos, como explicita a autora: “Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa, nas palavras dos sujeitos.” (Orlandi, 2020, p. 36)

A ideologia, na perspectiva da AD, não deve ser compreendida como um mero conjunto de representações nem como a ocultação da realidade. Ela é concebida como uma prática significante, indissociável da relação entre a língua, o sujeito e a história. Assim, a ideologia opera no processo de constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, como define a própria Orlandi:

A ideologia não é assim um conjunto de representações nem a ocultação da realidade. Discursivamente, a ideologia é a necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido (Orlandi, 2020, p. 46).

Nesse quadro teórico, a materialização da língua pressupõe um sujeito que enuncia não na sua individualidade plena, mas atravessado por formações discursivas, inconsciente e ideologia. O sujeito da AD, portanto, é um sujeito histórico, situado socialmente, e não um sujeito autônomo como postulado pelas abordagens linguísticas imanentes.

A língua, portanto, não se manifesta de forma neutra, e o sujeito que a mobiliza está sempre inserido em uma rede de sentidos já estabilizados. Ele não fala apenas por si mesmo, mas retoma sentidos pré-existentes, reinscrevendo-os em novas condições de produção. É justamente nesse ponto que se situa a noção de interpretação na AD: o gesto de interpretar não é a busca de um sentido único ou oculto, mas um movimento de disputa entre a repetição (o já-dito) e a abertura para o novo (o ainda não-dito).

Orlandi (1998) explica que a ideologia atua tanto na produção da evidência do sentido — quando parece que só poderia ser “aquele” o significado possível — quanto na ilusão de que o sujeito é a origem dos sentidos que enuncia. No entanto, o que ocorre é um jogo entre memória e deslocamento, entre o arquivo e o interdiscurso:

A ideologia, na análise de discurso, está na produção da evidência do sentido (só pode ser "este") e na impressão do sujeito ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retoma sentidos pré-existentes. Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização). A interpretação se faz assim entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). No domínio do arquivo a repetição congela, estabiliza, no domínio do interdiscurso a repetição é a possibilidade do sentido vir a ser outro. no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente (Orlandi, 1998, p.16).

Essa tensão permanente entre paráfrase e polissemia é o que assegura a historicidade do discurso. Como destacam Amaral e Rodrigues (2012), a partir de Orlandi, a paráfrase representa o "mesmo", pois remete à repetição do já-dito, conectando o discurso ao passado e à memória ideológica. Já a polissemia representa o "diferente", pois introduz rupturas e deslocamentos que abrem espaço para novos sentidos, conectando o discurso ao futuro e à transformação.

Assim, a existência discursiva do sujeito é sustentada por essa dupla tensão entre permanência e mudança. A paráfrase garante a continuidade da significação, enquanto a polissemia possibilita a emergência do novo. Essa dinâmica é central para compreender como os professores indígenas produzem sentidos sobre as Ciências da Natureza, ao articular saberes tradicionais e escolares, reinscrevendo-os em condições de produção marcadas por conflitos epistêmicos, disputas políticas e resistências identitárias.

Todo enunciado oferece lugar à interpretação. O texto é sempre atravessado pela possibilidade de ser outro, de deslocar-se em relação a sentidos estabilizados, abrindo espaço para o inusitado. Como afirma Orlandi (2020, p. 59), "*esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.*" Assim, o dizer nunca se apresenta como totalmente transparente ou fechado em si mesmo — ele é sempre atravessado por fissuras, por silêncios, por memórias e por deslocamentos.

A interpretação, portanto, não é um ato de decodificação individual, mas um processo de disputa de sentidos, marcado por diferentes formações discursivas que circulam socialmente. Nesse contexto, ganha centralidade o conceito de interdiscurso, conforme desenvolvido por Michel Pêcheux. Para o autor, o interdiscurso é a exterioridade da linguagem, aquilo que está fora do enunciado, mas que o sustenta. É nesse campo do já-dito que se inscrevem as filiações históricas, ideológicas e sociais que organizam os sentidos disponíveis em uma determinada conjuntura.

O interdiscurso pode ser compreendido como uma memória discursiva que antecede e atravessa todo dizer. É ele que torna possível qualquer enunciação, pois já há algo dito que se atualiza em novas condições de produção. Como destaca Orlandi (2020, p. 52), o interdiscurso “*sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas, e que vão construindo uma história de sentidos.*” Esses ditos anteriores, mesmo que apagados ou esquecidos, continuam atuando no presente, marcando o que pode ou não ser dito, e de que forma os sujeitos significam o mundo.

Pêcheux rompe com a separação rígida entre estrutura e acontecimento, ao afirmar que a linguagem está em constante relação com sua exterioridade — com os discursos outros, com o social, com o histórico. O interdiscurso, nesse sentido, não é um conjunto de frases prontas ou citações diretas, mas uma rede de sentidos esquecidos que retornam como efeito, não como lembrança. Ele oferece ao sujeito posições de enunciação possíveis, mas que não estão inteiramente sob seu controle, pois são atravessadas por ideologia e inconsciente.

É por meio do interdiscurso que a ilusão da origem do sentido se instala. Ao mobilizar palavras que parecem ser suas, o sujeito se sente autor de seus enunciados, quando, na verdade, esses sentidos foram historicamente produzidos e circulam socialmente. Essa é a operação ideológica da linguagem: ela produz efeitos de evidência, fazendo parecer natural o que é, na verdade, histórico e situado.

Ao compreender o discurso como atravessado por essas camadas de memória e esquecimento, a análise discursiva se propõe a desnaturalizar os sentidos estabilizados e interpretar os efeitos de sentido que emergem nas enunciações dos sujeitos, como é o caso dos professores indígenas investigados nesta pesquisa. Suas falas são produzidas a partir de suas experiências e posições enquanto sujeitos históricos, inscritos em formações discursivas marcadas por colonialidade, resistência e interculturalidade.

Conforme nos lembra Orlandi (2020), na Análise de Discurso “há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário” (p. 82). Esse *não-dizer*, longe de representar um vazio, constitui o próprio espaço onde o discurso se produz e se desloca. Trata-se do entremeio simbólico e histórico que sustenta o que se pode dizer em um determinado momento.

O interdiscurso — entendido como o conjunto de discursos anteriores, dispersos e exteriores que circulam socialmente — determina e condiciona o intradiscurso, ou seja, aquilo que o sujeito efetivamente enuncia em uma situação concreta. Nesse sentido, o interdiscurso é o lugar das vozes outras, das memórias esquecidas que permanecem operando nos dizeres atuais, conformando sentidos, delimitando possibilidades e instituindo silêncios.

Orlandi (2020) também nos convida a pensar o *silêncio* como forma de significação. O silêncio, nesse quadro teórico, não é ausência de sentido, mas horizonte de sentido — “a significação da respiração, recuo necessário para que possa significar, para que o sentido faça sentido. Silêncio como horizonte, como iminência do sentido” (p. 83). Assim, todo discurso é acompanhado por aquilo que não se diz, por aquilo que é recusado, esquecido ou censurado, muitas vezes pelas próprias relações de poder que atravessam os sujeitos.

A análise discursiva, portanto, exige atenção não apenas ao dito, mas ao *não dito*, ao silenciado, ao que se insinua como ausência significativa. Esses silêncios, constitutivos do discurso, revelam tanto as disputas ideológicas em jogo quanto os limites impostos pelas formações discursivas dominantes.

4.2 DIÁLOGOS CULTURAIS EDUCACIONAIS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COM PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se no campo da abordagem qualitativa, com ênfase na análise dos discursos de professores indígenas em formação continuada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), vinculado à Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A opção metodológica está diretamente relacionada ao objetivo central da investigação: compreender como esses sujeitos significam as Ciências da Natureza a partir de suas experiências, identidades e saberes, situados em um contexto intercultural e historicamente marcado por disputas epistêmicas.

A escolha por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento não se constitui apenas por meio de dados mensuráveis, mas emerge das vivências e das narrativas dos sujeitos em suas relações com o mundo.

Assim, a pesquisa busca interpretar os efeitos de sentido presentes nos discursos docentes, considerando que esses discursos são atravessados por memórias, ideologias, formações discursivas e silêncios, tal como estabelecido pelos referenciais da Análise de Discurso de vertente francesa.

Todas as autorizações institucionais requeridas foram obtidas e estão documentadas (Apêndice 2). A coordenação da FAINDI concedeu formalmente a permissão para a realização do estudo (Anexo 1).

Em julho de 2023, durante a etapa de estudos presenciais do PPGECEII, da UNEMAT, em Barra do Bugres, eu e o professor Adailton fomos apresentados pela coordenação aos professores e estudantes da turma. Naquela ocasião, apresentamos o projeto e conversamos com os estudantes, aproveitando para convidá-los a participar da pesquisa, oportunamente esclarecemos as condições éticas de participação voluntária no estudo.

A etapa de constituição dos dados ocorreu em julho de 2023, durante o período presencial do curso de mestrado ofertado pelo PPGECEII, no campus de Barra do Bugres (MT), às margens do Rio Paraguai. Na ocasião, eu e o professor Adailton Alves da Silva — coorientador desta pesquisa — fomos convidados pela coordenação do programa a apresentar o projeto de pesquisa à turma. Na apresentação, esclarecemos os objetivos da investigação e convidamos os professores indígenas matriculados na turma a participarem voluntariamente, enfatizando os aspectos éticos e a confidencialidade dos dados.

Dos 20 estudantes matriculados na turma do PPGECEII e presentes na etapa de estudos presenciais, 17 aceitaram o convite para participar voluntariamente das entrevistas. As entrevistas foram registradas em vídeo e, posteriormente, integralmente transcritas, com o objetivo de preservar a materialidade discursiva das falas e assegurar fidelidade à enunciação dos participantes — aspecto essencial para a Análise de Discurso de orientação francesa, utilizada nesta pesquisa.

As entrevistas, realizadas individualmente em ambiente reservado, constituíram o principal instrumento de geração dos dados empíricos. Conduzidas com roteiro semiestruturado composto por dez questões (Apêndice 1), as entrevistas buscaram explorar de maneira aberta e sensível as experiências, reflexões, tensões e perspectivas dos participantes sobre o ensino das Ciências da Natureza em seus contextos comunitários e escolares. O formato semiestruturado possibilitou ao mesmo

tempo uma organização mínima dos temas abordados e a liberdade para que os sujeitos pudessem elaborar seus discursos de modo próprio, respeitando os fluxos e silêncios que atravessam suas enunciações.

A escuta foi realizada em três fases distintas, em diferentes ambientes dos campi I e III da UNEMAT, em Barra do Bugres. Essa organização foi necessária para respeitar tanto a intensa dinâmica das disciplinas presenciais quanto as condições reais de circulação dos participantes no espaço universitário. A flexibilidade metodológica se mostrou fundamental para garantir a escuta atenta e a produção de sentidos em contextos adequados ao ritmo dos sujeitos da pesquisa.

A primeira fase de entrevistas ocorreu em 20 de julho de 2023 (quinta-feira), nas salas de aula do Campus I da UNEMAT, por volta das 17h, ao término das atividades letivas do dia. Esse momento, embora oportuno por estar próximo ao encerramento das disciplinas, revelou-se limitado em termos de tempo e tranquilidade: os estudantes demonstravam certa ansiedade quanto ao horário de partida do transporte para o Campus III, onde estavam alojados. Essa tensão temporal impactou diretamente o ritmo e a extensão das entrevistas, comprometendo, em alguns casos, a completude das respostas.

Reconhecendo essa limitação, busquei apoio institucional junto ao coordenador do programa, que prontamente intermediou o contato com um dos estudantes indígenas — também professor em exercício — para organizar uma estratégia alternativa. Sua mediação, realizada com respeito aos tempos e códigos da coletividade indígena, foi decisiva para viabilizar a continuidade da produção de dados em condições mais adequadas.

Assim, a segunda fase das entrevistas foi organizada para os dias 22 e 23 de julho de 2023 (sábado e domingo), no Campus III da UNEMAT. Este novo cenário, ao ar livre e distante dos ruídos dos condicionadores de ar das salas de aula, favoreceu um ambiente mais sereno e acolhedor. Além disso, a disposição física do espaço possibilitou melhor posicionamento da câmera, garantindo melhor qualidade na captação audiovisual. Nesse contexto mais livre de pressões temporais, os participantes demonstraram maior abertura discursiva, proporcionando entrevistas mais extensas, reflexivas e densas em termos de sentidos. Tanto o entrevistador quanto os entrevistados sentiram-se mais à vontade, o que contribuiu significativamente para a qualidade e a profundidade dos enunciados coletados.

A terceira e última fase das entrevistas ocorreu em novembro de 2023, também nas dependências do Campus III da UNEMAT. Diferentemente da segunda etapa, marcada por maior tranquilidade e fluidez, esse momento foi atravessado por uma nova dinâmica institucional: o início da oferta do curso de Enfermagem Intercultural Indígena, que conferiu ao campus um ambiente significativamente mais movimentado. Ainda assim, foi possível conduzir as entrevistas com dois professores indígenas egressos da primeira turma do “3º Grau Indígena” (2001–2006), reconhecida como precursora das formações interculturais na FAINDI.

Estas entrevistas foram realizadas durante os intervalos das aulas, o que novamente impôs limitações temporais à escuta, similarmente ao que ocorreu na primeira fase. Contudo, os dois participantes já haviam sido previamente contatados, receberam o roteiro com antecedência e tiveram suas dúvidas esclarecidas antes do início da gravação. O procedimento técnico de registro audiovisual seguiu os mesmos parâmetros da segunda fase, embora, em uma das entrevistas, o vento tenha prejudicado levemente a qualidade do áudio. Ainda assim, o ambiente contribuiu simbolicamente para a atmosfera da entrevista, com sons de araras nas árvores do entorno, compondo um cenário sonoro marcante, em consonância com a paisagem e o território indígena em que a pesquisa se insere.

Ao todo, participaram da pesquisa 17 professores indígenas em formação continuada, pertencentes à segunda turma do mestrado profissional ofertado pelo PPGE CII, com titulação em 2023. Esses docentes representam dez povos originários distintos, reafirmando a diversidade étnica e cultural presente no programa: foram entrevistados 2 *Balatiponé-Umutina*, 2 *Boe-Bororo*, 2 *Haliti-Paresí*, 2 *Apyawã-Tapirapé*, 2 *Iny-Karajá*, 2 *Terena*, 2 *A’uwẽ Rãpré-Xavante*, 1 *Kurá-Bakairi*, 1 *Rikbaktsa* e 1 *Kawaiwete-Kayabi*. Do total, quatro são mulheres indígenas e treze, homens indígenas. Esta distribuição revela não apenas a pluralidade das vozes envolvidas, mas também tensiona aspectos de gênero no acesso e permanência em programas de pós-graduação voltados às populações indígenas.

A Figura 1 ilustra a composição da turma, com os 20 estudantes no dia 20 de julho de 2023, em frente ao Campus I da UNEMAT, ao lado do professor responsável pela disciplina em curso.

FIGURA 1 – PROFESSORE(A)S INDÍGENAS COM O PROFESSOR DR. CARLOS EDINEI



FONTE: o autor (2023).

Essa imagem, além de documentar visualmente a etapa da formação, remete simbolicamente à presença indígena no espaço universitário e à ocupação afirmativa desses sujeitos nos processos formativos de nível superior na *pós-graduação stricto Sensu* específica e diferenciada.

Como parte de uma investigação de pós-doutorado, Bitencourt e Fonseca (2024) realizaram um estudo paralelo à presente pesquisa, voltado à representatividade feminina nas licenciaturas interculturais da FAINDI/UNEMAT. As pesquisadoras conduziram entrevistas com estudantes da mesma turma egressa em 2023. Um dado que lhes chamou a atenção foi o fato de apenas três das seis mulheres indígenas da turma (das etnias *Haliti-Paresí*, *Tapirapé* e *Terena*) terem aceitado participar das entrevistas. Essa baixa adesão instigou questionamentos sobre os motivos de silêncio ou recusa, levantando hipóteses sobre possíveis tensões de gênero, relações de poder, constrangimentos institucionais ou dinâmicas comunitárias que influenciam a disposição para a participação em pesquisas acadêmicas — tema que, embora extrapole o escopo direto desta investigação, reforça a importância de uma escuta sensível às complexidades das subjetividades envolvidas.

O estudo de Bitencourt e Fonseca (2024) revela que, ao longo de 22 anos desde a criação do curso superior indígena denominado “3º Grau Indígena” em 2001, foram graduados 515 professores indígenas pela FAINDI/UNEMAT, com uma expressiva predominância masculina. Aproximadamente 80% dos egressos são homens, enquanto apenas 20% são mulheres. Essa assimetria de gênero também se repete, embora em menor grau, nas turmas de Pedagogia Intercultural, em que 62% dos concluintes são homens. No entanto, a Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza apresenta os índices mais baixos de representatividade feminina: entre os 70 estudantes formados nas cinco ofertas dessa habilitação entre 2001 e 2016, 60 são homens (86%) e apenas 10 são mulheres (14%).

Tais dados evidenciam não apenas uma desigualdade de gênero persistente nas formações interculturais, mas também permitem tensionar as relações entre pertencimento étnico, escolha de área de conhecimento e acesso de mulheres indígenas ao ensino superior. Ao trazer esse panorama, as autoras contribuem para ampliar a compreensão sobre os marcadores sociais que atravessam a constituição das turmas da FAINDI.

Na presente pesquisa, foram entrevistados 17 professores indígenas em formação continuada, todos integrantes da segunda turma do mestrado profissional do PPGECEII. O Quadro 5 sistematiza informações relevantes sobre os participantes, apresentando: nome abreviado, povo de pertencimento, aldeia de origem, Escola Estadual Indígena na qual atuam, município da escola, curso de licenciatura cursado e o período em que realizaram seus estudos de graduação. Destacam-se em negrito os quatro professores indígenas que possuem licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza, dada a sub-representação feminina identificada nesse curso.

Já a Figura 2, inserida a seguir, ilustra a posição geográfica das 11 Escolas Estaduais Indígenas nas quais os 17 professores entrevistados atuam, situadas em diferentes regiões do estado de Mato Grosso. São destacados os nomes das escolas e as respectivas distâncias até a cidade de Barra do Bugres, sede do campus da UNEMAT e local de realização da etapa presencial da formação. evidencia as distâncias entre cada escola e a sede da FAINDI/UNEMAT, em Barra do Bugres – MT. No entanto, é fundamental destacar que os deslocamentos realizados por esses professores não seguem essas rotas radiais.

QUADRO 5 – PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA ENTREVISTADOS NA PESQUISA

Nome	Povo	Aldeia	EEI	Município	curso	Turma
A.G.M.	Terena	<i>kuxonety poke´é</i>	<i>Komomoyea Kovôero</i>	Matupá	Letras	2015-2018
B.K.	<i>Boe-Bororo</i>	Córrego Grande	<i>Korogedo Paru</i>	Santo Antônio do Leverger	Pedagogia Intercultural	2016-2022
B.T.	<i>Boe-Bororo</i>	Córrego Grande	<i>Korogedo Paru</i>	Santo Antônio do Leverger	Ciências Sociais	2001-2006
F.O.N.	<i>Balatiponé-Umutina</i>	Vale do Rio Bugre	Jula Pará	Barra do Bugres	Ciências Matemáticas e da Natureza	2001-2006
K.A.T.	<i>Apyãwa-Tapirapé</i>	<i>Myxitãwa</i>	<i>Tapi Itãwa</i>	Confresa	Educação Intercultural	2011-2015
L.N.	<i>Haliti-Paresí</i>	Estivadinho	Mala Malali	Tangará da Serra	Ciências Matemáticas e da Natureza	2016-2022
L.Z.	<i>Haliti-Paresí</i>	Kolidiki	Mala Malali	Tangará da Serra	Pedagogia	2013-2016
L.C.M.	<i>Inỹ-Karajá</i>	<i>Krewahã</i>	<i>Hadori</i>	Luciara	Geografia	2003-2007
L.C.M.	<i>Kurã-Bakairi</i>	<i>Aki-ety</i>	<i>Kurã-Bakairi</i>	Paranatinga	Línguas, Artes e Literatura	2012-2016
M.T.R.	Terena	<i>kuxonety poke´é</i>	<i>Komomoyea Kovôero</i>	Matupá	Pedagogia Intercultural	2012-2016
M.C.R.	<i>Rikbaktsa</i>	Primavera	<i>Myhyinymykyta skiripi</i>	Brasnorte	Ciências Sociais	2016-2022
R.S.N.	<i>Kawaiwete-Kayabi</i>	<i>Tatuí</i>	<i>Juporijup</i>	Juara	Pedagogia Intercultural	2012-2016
S.T.R.	A´uwẽ Rãpré-Xavante	N.S.de Guadalupe	Mário Juruna	Barra do Garças	Ciências Matemáticas e da Natureza	2005-2009

S.H.K.	<i>Inỹ-Karajá</i>	São Domingo	<i>Hadori</i>	Luciara	Pedagogia	2005-2009
S.A.	<i>Balatiponé-Umutina</i>	Umutina	Jula Pará	Barra do Bugres	Matemática	2001-2004
T.T.T	A'uwẽ Rãpré- Xavante	N.S de Fátima	Ulisses Guimarães	Barra do Garças	Ciências Sociais	2016-2022
X.C.T.	<i>Apyãwa-Tapirapé</i>	<i>Tapita'wa</i>	<i>Tapit'wa</i>	Confresa	Línguas, Artes e Literatura	2001-2006

FONTE: O autor, adaptado de Bitencourt e Fonseca (2024).

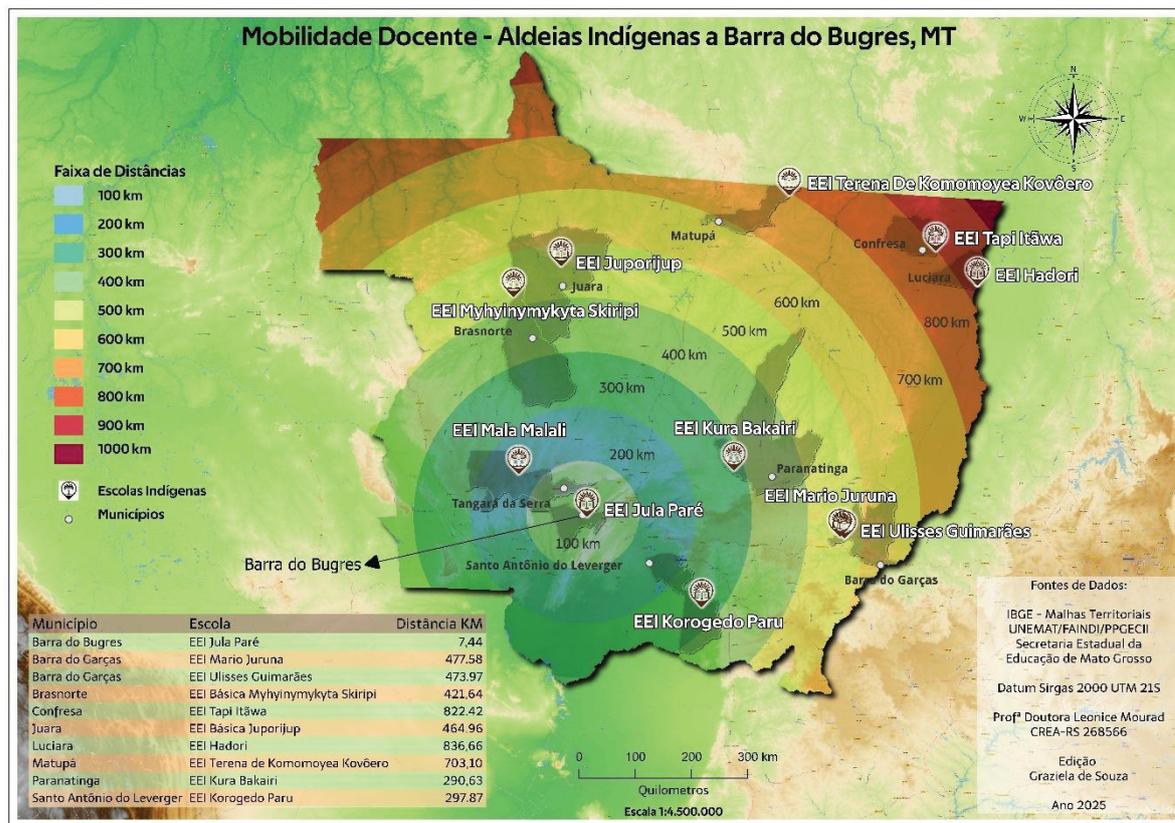
Os trajetos são percorridos majoritariamente por transporte rodoviário, o que significa que as distâncias efetivas são consideravelmente maiores, além de mais demoradas e desgastantes.

Para se ter uma noção da complexidade envolvida, professores dos povos Karajá e Tapirapé percorrem, em média, mais de 1.200 km até chegar à FAINDI. Os professores dos povos Terena, Kayabi e Xavante viajam entre 500 e 800 km, considerando ainda os desafios das estradas na região. Um caso emblemático é o do professor Rikbaktsa, que percorre cerca de 86 km de estrada de terra até o centro de Brasnorte para, só então, iniciar o trajeto de aproximadamente 420 km até Barra do Bugres.

Essas trajetórias não apenas ilustram a mobilidade docente em contexto indígena, mas também evidenciam o compromisso desses professores com a formação continuada e com o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. A presença desses sujeitos na universidade, mesmo diante de obstáculos geográficos e estruturais, é um testemunho da resistência, da valorização do conhecimento e da articulação entre territórios, saberes e trajetórias formativas.

Por fim, entre os professores destacados anteriormente no Quadro 5, três são licenciados em Ciências Matemáticas e da Natureza pela FAINDI, e um é graduado em Geografia pela UNEMAT. Esse dado reforça a diversidade das formações dos participantes e a multiplicidade de experiências que emergem nas entrevistas, cujas vozes serão analisadas no próximo capítulo, por meio dos referenciais teórico-metodológicos da Análise de Discurso de orientação francesa.

FIGURA 2 – MAPA DA MOBILIDADE DOS PÓS-GRADUANDOS INDÍGENAS ENTREVISTADOS NA PESQUISA DE SUAS ESCOLAS ATÉ A FAINDI EM BARRA DO BUGRES, MT.



FONTE: Arquivo pessoal do autor (2025).

As entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa totalizaram 17 professores indígenas em formação continuada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da UNEMAT. Esses docentes, pertencentes a 10 povos originários distintos, atuam em 12 Escolas Estaduais Indígenas distribuídas por 11 municípios do estado de Mato Grosso. O trabalho de campo, conduzido ao longo de três fases, resultou em um conjunto expressivo de dados audiovisuais, com 4 horas e 34 minutos de gravações em vídeo, organizadas a partir de entrevistas individuais.

Com o intuito de atender aos objetivos específicos desta tese — centrados na análise dos discursos dos professores indígenas sobre o Ensino das Ciências da Natureza —, foi necessário realizar um recorte metodológico no corpus empírico. Das 17 entrevistas registradas, foram selecionadas quatro falas de professores egressos da UNEMAT, sendo três deles licenciados em Ciências Matemáticas e da Natureza, e um em Geografia. Todos realizaram sua formação inicial no contexto da Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI), conforme apresentado anteriormente no Quadro 5.

Esses sujeitos pertencem aos povos *Balatiponé-Umutina*, *Haliti-Paresí*, *Inỹ-Karajá* e *A'uwẽ-Xavante*, cujas experiências formativas e práticas docentes dialogam diretamente com o foco temático desta investigação. O conjunto discursivo selecionado para análise, referente a esse recorte, totaliza 1 hora e 37 minutos de gravação.

É importante destacar que a integralidade das entrevistas realizadas, assim como os memoriais formativos elaborados por cada docente indígena, constitui um material de grande riqueza histórica, pedagógica e cultural. Com o devido consentimento dos participantes, esse acervo foi sistematizado e organizado em um livro digital (*e-book*) intitulado “*MEU OLHAR BONITO II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza*” (Santos et al., 2025). A obra busca preservar, valorizar e socializar as múltiplas vozes dos professores indígenas que protagonizam esta pesquisa, respeitando a singularidade de seus olhares sobre os processos de ensinar e aprender em contextos interculturais.

Neste livro, cada professor é coautor de um capítulo que se inicia com sua história de vida, configurando um exercício de resistência epistêmica. Essa escolha narrativa tensiona os limites de um modelo de educação escolar monocromático, colonial e excludente, apontando para outras possibilidades de ensinar e aprender Ciências da Natureza em contextos interculturais. Em alguns capítulos, há ainda links para os vídeos das entrevistas, promovendo o protagonismo das narrativas dos professores indígenas em formação continuada e enriquecendo a documentação com material audiovisual acessível.

Dessa forma, o *corpus* discursivo mobilizado nas análises desta tese é composto por um conjunto de sequências discursivas extraídas de quatro entrevistas individuais com professores pertencentes aos povos *Balatiponé-Umutina*, *Haliti-Paresí*, *Inỹ-Karajá* e *A'uwẽ-Xavante*. A seleção desses sujeitos fundamentou-se em suas trajetórias formativas na Licenciatura em *Ciências Matemáticas e da Natureza* e na *Licenciatura em Geografia*, - conforme exposto na seção anterior destacados no Quadro 5.

As sequências discursivas, entendidas como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (Courtine, 1981, p. 2539 *apud* Indursky, 1997, p. 46-47), foram recortadas a partir dos objetivos analíticos desta investigação. A Análise de Discurso não busca a exaustividade “horizontal” ou empírica, tampouco pretende

abarcam a totalidade do corpus, mas sim produzir compreensões sobre os modos de significação e as formações discursivas que atravessam os dizeres dos sujeitos (Orlandi *et al.*, 1989, p. 3240 *apud* Indursky, 1997, p. 47). Assim, foram selecionadas amostras representativas para cada eixo temático interpretativo, a partir das quais se desenvolverão as análises discursivas.

A Análise de Discurso de linha francesa (ADF), ancorada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, constitui a base teórico-metodológica da análise. Essa abordagem possibilita investigar como os discursos dos professores indígenas se produzem nas condições materiais e históricas de sua enunciação, revelando embates, tensões, deslocamentos e apagamentos relacionados ao ensino de Ciências da Natureza em contextos interculturais. A ADF permite compreender como os sentidos são constituídos nas formações discursivas às quais os sujeitos estão filiados, evidenciando tanto articulações quanto rupturas entre discursos escolares, saberes tradicionais e políticas educacionais.

A diversidade de povos representados — 10 ao todo — e a participação de 17 professores permitem identificar nuances importantes nas formações discursivas, que se articulam a partir das diferentes tradições, histórias, cosmologias e lutas por reconhecimento desses povos. A escuta atenta dessas vozes, analisadas sob a perspectiva da ADF, torna possível compreender como os sentidos atribuídos ao ensino de Ciências da Natureza são constituídos social e historicamente, atravessados por marcas de resistência, silenciamento, reexistência e projeto político-pedagógico.

Nos capítulos seguintes, apresentamos os eixos temáticos que organizam a análise do material discursivo, os blocos interpretativos e as sequências selecionadas, compondo uma cartografia dos sentidos que emergem dos dizeres desses professores indígenas em formação continuada.

4.2 PROFESSORES ENTREVISTADOS E ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DISCURSIVA

O corpus desta pesquisa é composto por entrevistas com quatro professores indígenas egressos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT),

pertencentes aos povos Balatiponé-Umutina, Haliti-Paresí, Inỹ-Karajá e A'uwẽ-Xavante.

A seleção dos professores analisados teve como critério central a atuação no ensino de Ciências da Natureza, contemplando também aqueles cuja prática estava vinculada às Geociências. A inclusão desse grupo ampliou o escopo de reflexão e se justifica pelo caráter complementar e interdependente dessas áreas: enquanto no currículo escolar as Geociências muitas vezes se inserem no campo das Ciências da Natureza, nas perspectivas indígenas elas se manifestam como parte inseparável do território, dos ciclos ambientais e dos modos de vida. Assim, o recorte final contemplou quatro professores indígenas da turma de 2023 do PPGECII, representando diferentes povos e experiências docentes. Embora o conjunto de participantes fosse mais amplo, essa escolha buscou assegurar a pertinência temática ao objeto da pesquisa e, ao mesmo tempo, viabilizar a densidade da análise discursiva. Ressalta-se, ainda, que a valorização de todas as vozes foi garantida pela organização integral do material em formato de livro digital, o que reforça o caráter coletivo, ético e político da investigação, em sintonia com a perspectiva de valorização e reconhecimento das narrativas indígenas.

O processo de sistematização e análise do corpus ocorreu em diferentes etapas. Inicialmente, foi realizada uma leitura exaustiva de todas as entrevistas e memoriais, com o objetivo de identificar recorrências, singularidades e marcas discursivas. Em seguida, as sequências discursivas foram organizadas em blocos temáticos que evidenciavam regularidades de sentidos, articuladas às condições de produção. Esse movimento interpretativo não seguiu uma lógica de classificação rígida, mas um procedimento de categorização aberto, em que as categorias emergiram da própria materialidade discursiva em diálogo com o referencial teórico da Análise de Discurso. Dessa forma, a categorização não visou a homogeneizar falas, mas a reconhecer tanto os pontos de convergência quanto as singularidades enunciativas de cada professor.

Como parte do compromisso ético e político desta pesquisa, optou-se por organizar a totalidade dos memoriais e entrevistas em uma publicação digital, intitulada *Meu Olhar Bonito II*. Essa iniciativa buscou valorizar todas as vozes participantes, mesmo aquelas não analisadas em profundidade na tese, garantindo visibilidade às narrativas dos professores e fortalecendo a dimensão coletiva do

trabalho. O livro, elaborado em formato colaborativo, constitui-se não apenas como produto acadêmico, mas também como gesto político de reconhecimento e de devolutiva à comunidade indígena, ampliando o alcance das reflexões produzidas no âmbito da pesquisa.

A seleção dos entrevistados considerou suas trajetórias formativas e profissionais, marcadas pela atuação docente em escolas indígenas, pela formação acadêmica na área das Ciências da Natureza e pelo engajamento crítico com as políticas e práticas da Educação Escolar Indígena (EEI). Esses professores articulam, em suas experiências, saberes acadêmicos e tradicionais, propondo caminhos próprios para o ensino em contextos interculturais.

A análise foi conduzida a partir dos referenciais teórico-metodológicos da Análise de Discurso Francesa (ADF), com base nos conceitos de condições de produção, formação discursiva, posição-sujeito e efeitos de sentido. O processo analítico envolveu quatro etapas principais:

1. caracterização das condições de produção do discurso, situando cada sujeito em seu contexto histórico, social, institucional e cultural, com atenção aos atravessamentos linguísticos, formativos e territoriais;
2. identificação das formações discursivas em conflito ou articulação, mapeando os discursos que atravessam as falas dos sujeitos (científico, tradicional, escolar, político, entre outros) e os léxicos que os sustentam;
3. análise dos efeitos de sentido, com foco nos deslocamentos, silenciamentos e regularidades que emergem nas materialidades discursivas;
4. construção de blocos interpretativos ou eixos de análise, elaborados a partir das singularidades discursivas de cada entrevistado, e não aplicados de forma padronizada ou homogênea.

Dessa forma, os blocos interpretativos não foram definidos antecipadamente, tampouco utilizados como categorias fixas replicadas entre os sujeitos. Ao contrário, emergiram de modo situado, a partir da leitura atenta e reiterada das entrevistas, respeitando os modos de dizer, os sentidos produzidos e as posições-sujeito mobilizadas em cada narrativa. Tal estratégia interpretativa buscou evidenciar as particularidades de cada professor indígena, valorizando suas experiências formativas, suas compreensões sobre as Ciências da Natureza e suas formas de inserção nos contextos escolares e sociopolíticos em que atuam.

Como parte do compromisso ético e político desta pesquisa, optou-se por organizar a totalidade dos memoriais e entrevistas em uma publicação digital, intitulada *Meu Olhar Bonito II*. Essa iniciativa buscou valorizar todas as vozes participantes, mesmo aquelas não analisadas em profundidade na tese, garantindo visibilidade às narrativas dos professores e fortalecendo a dimensão coletiva do trabalho. O livro, elaborado em formato colaborativo, constitui-se não apenas como produto acadêmico, mas também como gesto político de reconhecimento e de devolutiva à comunidade indígena, ampliando o alcance das reflexões produzidas no âmbito da pesquisa.

A partir desse percurso, foi possível construir análises discursivas singulares para cada entrevista, compondo um conjunto heterogêneo de sentidos sobre o ensino de Ciências da Natureza em contextos indígenas, sem buscar generalizações, mas sim a escuta das vozes que tensionam, disputa e ressignificam o currículo, a ciência e a educação. Essas análises, ancoradas nos referenciais da Análise de Discurso, são apresentadas no próximo capítulo, no qual os enunciados dos professores indígenas são interpretados à luz das condições de produção, das formações discursivas e dos efeitos de sentido que emergem no encontro entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos. Trata-se, assim, de tornar visíveis os modos como esses sujeitos constroem sentidos próprios sobre o ensinar e aprender Ciências da Natureza, evidenciando suas resistências, deslocamentos e propostas de reexistência.

CAPÍTULO V

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes, e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2005, p. 43-44).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados produzidos a partir das entrevistas com professores indígenas em formação continuada no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A análise fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa (ADF), conforme desenvolvida por Michel Pêcheux (2016) e Eni Orlandi (2020), que compreende o discurso como efeito de sentido entre interlocutores situados em condições sócio-históricas determinadas.

Ao evidenciar as interpretações desses professores sobre o ensino das Ciências da Natureza, é fundamental reconhecer que tais interpretações não emergem como meras reproduções de conteúdos escolares ou acadêmicos. Elas são atravessadas por memórias discursivas, por gestos de interpretação singulares e por posições ideológicas que se articulam aos lugares de enunciação ocupados por esses sujeitos. Como afirmam Almeida e Sorpreso (2010), em estudo sobre licenciandos, o que se interpreta é sempre produto de uma historicidade e de uma formação discursiva particular, revelando que o “sujeito do discurso” não é originário, mas constituído.

A adoção da ADF nesta pesquisa possibilitou uma escuta sensível e teórica às materialidades discursivas dos enunciados dos professores indígenas, permitindo mapear os deslocamentos, as resistências e os silenciamentos que se apresentam nas relações entre saberes tradicionais e científicos. Essa abordagem revelou as tensões, mas também as possibilidades de articulação entre diferentes epistemologias no interior das práticas educativas indígenas, produzindo sentidos que escapam às lógicas normativas do currículo escolar hegemônico.

A centralidade da ADF nesta análise permitiu examinar as condições de produção dos discursos proferidos nas entrevistas — situadas social, política e culturalmente — e compreender os efeitos de sentido que aí se constituem. As

entrevistas semiestruturadas, transcritas manualmente, foram fundamentais para captar as nuances linguísticas e os gestos enunciativos dos professores, revelando tanto a pluralidade de vozes quanto os silenciamentos constitutivos do discurso.

As formações discursivas (FDs), conceito basilar da ADF, foram mobilizadas como operador analítico para compreender como os sentidos são atravessados por posições ideológicas, por filiações históricas e por relações de poder. Elas revelam que o discurso não é neutro, tampouco livre, mas determinado por estruturas discursivas que delimitam o dizível e organizam o que pode ser dito — e o que permanece silenciado — em determinados contextos.

A seguir, apresentamos brevemente a trajetória do professor F.O.N., pertencente ao povo *Balatiponé-Umutina*, para então desenvolvermos a análise de sua entrevista com base nos eixos interpretativos acima elencados.

Dessa forma, a análise orientada pelos pressupostos da ADF ofereceu subsídios fundamentais para compreender como os professores indígenas constroem e negociam suas posições entre diferentes formações discursivas. A articulação entre os saberes científicos e os conhecimentos tradicionais não se apresenta de modo linear ou isento de contradições; ao contrário, evidencia disputas simbólicas e ideológicas que atravessam e estruturam o campo da EEI. Nas entrevistas analisadas, emergem enunciados que colocam em xeque a hegemonia do discurso científico ocidental e reivindicam o reconhecimento e a valorização das epistemologias indígenas, tensionando os limites de um currículo escolar pautado na homogeneização cultural. Esses discursos apontam, portanto, para a urgência de uma prática pedagógica que seja efetivamente intercultural e decolonial.

Nos tópicos a seguir, são apresentados os resultados e as discussões com base nos efeitos de sentido identificados nas análises das entrevistas realizadas com professores indígenas pertencentes aos povos *Balatiponé-Umutina*, *Haliti-Paresí*, *Iny-Karajá* e *A'uwê-Xavante*.

Com o intuito de contextualizar as condições de produção dos discursos, cada bloco de análise inicia-se com uma breve apresentação da escola e do povo indígena ao qual pertence o professor entrevistado. Essa introdução busca situar o leitor no território sociocultural onde o discurso se produz, contribuindo para a compreensão das formações discursivas em jogo. A partir dessas contextualizações, as análises se debruçam sobre as sequências discursivas selecionadas, examinando como os

sentidos são produzidos nas fronteiras entre os saberes indígenas e os saberes escolares, entre a tradição e a ciência, entre a resistência e o silenciamento.

5.1 OS *BALATIPONÉ*-UMUTINA

O povo *Balatiponé*-Umutina, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, compartilha vínculos históricos e culturais com os Boe-Bororo, mas afirma com orgulho sua identidade étnica própria. Autodenominam-se *Balatiponé*, nome que expressa sua resistência histórica frente às múltiplas formas de colonização, evangelização e escolarização que marcaram sua trajetória. Hoje, esse povo habita cerca de 14 aldeias distribuídas ao longo da Terra Indígena Umutina, localizada no município de Barra do Bugres, no estado de Mato Grosso.

Os professores *Balatiponé*-Umutina entrevistados nesta pesquisa atuam na Escola Estadual Indígena Jula Paré, situada na aldeia Umutina, a apenas 8 km do centro urbano de Barra do Bugres. No entanto, essa proximidade geográfica com a cidade não atenua as tensões culturais presentes no cotidiano escolar. A escola, inserida em um território de interações e disputas simbólicas, torna-se um espaço de constante negociação entre os saberes tradicionais indígenas e os conteúdos prescritos pelos currículos da educação escolar não indígena.

A atual composição da população *Balatiponé*-Umutina é marcada por uma significativa diversidade interétnica, resultado de casamentos e alianças com povos como os Paresí, Nambikwara, Bororo, Bakairi, Irantxe, Kayabi e Terena. Essa formação multiétnica influencia diretamente o cotidiano escolar, onde diferentes línguas, cosmologias e modos de viver e ensinar se enlaçam, imprimindo à escola indígena um caráter plural e dinâmico, repleto de desafios e potencialidades pedagógicas.

Conforme narram Ramos e Monzilar (2016), em seu texto "*Umutina: um exercício de humanismo interétnico*", os registros históricos estimam que, em 1862, a população Umutina girava em torno de 400 pessoas. Com as primeiras invasões territoriais e o avanço do colonizador, o povo respondeu com resistência, o que lhes rendeu a reputação de "índios violentos" — rótulo que passou a justificar a repressão estatal. A partir de 1911, o Estado brasileiro iniciou uma política de "pacificação", recorrendo à distribuição de brindes como estratégia de aproximação e submissão.

Essa prática, entretanto, abriu caminho para uma série de epidemias e tragédias populacionais: em 1919, uma epidemia de sarampo reduziu o grupo para 200 indivíduos; em 1923, esse número caiu para 120; em 1945, restavam 23 pessoas vivas; e, em 1947, após surtos de coqueluche e broncopneumonia, apenas 15 Umutina sobreviveram.

Foi nesse contexto de extrema vulnerabilidade que a escola chegou à aldeia Umutina, por volta de 1943, sob a gestão do então Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A função principal da instituição escolar era “integrar” os indígenas à sociedade nacional, o que, na prática, significava apagar suas línguas, saberes e modos de vida. A língua portuguesa passou a ser ensinada como idioma padrão, e os estudantes indígenas eram proibidos de falar sua língua materna. Como destacam Kupodonepa (2023) e Monzilar (2020), a escola foi transformada em um instrumento de assimilação cultural e controle social, voltado à formação de mão de obra subalternizada para os interesses do SPI e de outros agentes do Estado. Os conhecimentos tradicionais foram silenciados, e a escola passou a servir mais aos propósitos do colonizador do que às necessidades da comunidade indígena.

A imposição de um modelo educacional alheio à realidade sociocultural do povo Umutina gerou impactos profundos e duradouros. A perda da língua ancestral, o enfraquecimento das práticas tradicionais e a ruptura geracional de saberes comprometeram não apenas a identidade coletiva, mas também o bem-estar espiritual e material da comunidade. No entanto, mesmo diante de tantos retrocessos, a história da educação indígena nas aldeias Umutinas não é apenas de perda — é também de luta e reconstrução. Como aponta Monzilar (2020), a EEI no território Umutina atravessa distintos ciclos históricos, marcados por conflitos, desafios, conquistas e resistências, que reconfiguram continuamente o papel da escola como espaço de afirmação cultural, interculturalidade e bem viver.

A escola do *baripo wace* — “homem branco” na língua Umutina — foi construída na aldeia Umutina pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sendo inaugurada em 26 de maio de 1943. A construção contou com materiais fabricados na própria aldeia e com a força de trabalho dos próprios indígenas, marcando, já em seu surgimento, a ambiguidade de uma instituição imposta, mas edificada pelas mãos daqueles que viriam a ser submetidos ao seu projeto assimilacionista (Monzilar, 2020, p. 65). Funcionando há mais de sete décadas, essa escola emergiu como instrumento

central na estratégia estatal de integração dos povos indígenas à chamada “sociedade nacional”, ancorada na língua portuguesa, na alfabetização e na evangelização cristã.

A necessidade de comunicação entre os Umutina, os agentes do SPI e os *wace* (não indígenas) justificava, aos olhos do Estado, a introdução de práticas escolares que exigiam a aprendizagem da leitura e da escrita em português. No entanto, esse processo ocultava seu caráter colonizador: ensinar a língua do colonizador implicava, simultaneamente, reprimir a língua originária, os saberes tradicionais e a cosmologia Umutina. A escola, assim, operou como um dispositivo de silenciamento epistêmico e linguístico.

Essa violência simbólica e discursiva é aprofundada na análise realizada pela pesquisadora indígena Umutina Ducinéia TanHuare (2016), em seu texto *Apagamento da Língua Materna Umutina*. Por meio da Análise de Discurso, TanHuare examina os depoimentos de dois membros da comunidade sobre a repressão sofrida ao falar sua língua de origem no contexto escolar do SPI. Seus testemunhos revelam que a língua materna era sistematicamente desautorizada e reprimida, contribuindo para a sua erradicação no espaço escolar e, posteriormente, na própria comunidade. Atualmente, como registra a autora, a língua Umutina já não é mais falada pelas novas gerações.

A autora articula os relatos dos anciãos às proposições de Eni Orlandi e outros estudiosos da linguagem, demonstrando como o silenciamento linguístico se inscreve como uma tecnologia de poder. Ao apagar a língua, apaga-se também a possibilidade de interação simbólica, de transmissão cultural e de construção de identidades próprias. Como observa Orlandi, “não é só pela violência física ou verbal que se encontra o meio de se obter a submissão. Há uma violência mais insidiosa e eficaz: a do silêncio. E o poder, além de silenciar, também se exerce acompanhado desse silêncio” (*apud* TanHuare, 2016).

O caso do povo *Balatiponé-Umutina* evidencia como a escola, longe de ser um espaço neutro, operou historicamente como um aparelho de Estado articulado à produção de discursos de subalternização. Entretanto, as memórias e resistências registradas nos depoimentos contemporâneos — como os analisados nesta pesquisa — também demonstram que os sentidos não são fixos. Na contramão dos projetos de apagamento, surgem discursos que tensionam, reatualizam e reexistem, afirmando a potência de uma escola indígena que pode ser, ao mesmo tempo, espaço de cura e reconstituição identitária.

Segundo o pesquisador indígena Jairton Kupodonepá (2023), o território educacional do povo *Balatiponé-Umutina* está estruturado em diferentes unidades escolares distribuídas pelas aldeias. Na aldeia Central, também chamada de Umutina, localiza-se a Escola Municipal Indígena Jula Pará, mantida pela prefeitura, que atende estudantes do ensino infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Já a Escola Estadual Indígena Jula Pará, sob responsabilidade do Governo do Estado de Mato Grosso, atende turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do 1º ao 3º ano do ensino médio e também oferece turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto no nível fundamental quanto no médio.

Além dessas instituições na aldeia Central, existem ainda escolas anexas nas demais aldeias, como a Escola Municipal Luiz Gonzaga Quezo, na aldeia Bakalana, e a Escola Municipal Masepô, na aldeia Masepô. Essas escolas funcionam em regime de classes multisseriadas, atendendo crianças do ensino infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental até o 5º ano. No conjunto dessas instituições, estima-se a presença de cerca de 120 estudantes, entre o ensino municipal e estadual.

Um dos aspectos mais relevantes da organização curricular na Escola Estadual Indígena Jula Pará é a presença do componente curricular “Saberes Indígenas”. Segundo Kupodonepá (2023), essa disciplina se constitui como um espaço intercultural por excelência, onde professores, estudantes e anciãos se articulam na construção e valorização dos conhecimentos tradicionais do povo *Balatiponé-Umutina*. A proposta rompe com a lógica colonizadora de um currículo homogêneo e permite que elementos como a agricultura tradicional, a oralidade, a espiritualidade, a medicina ancestral e as formas de organização comunitária sejam tratados como conteúdos legítimos de ensino-aprendizagem.

Kupodonepá (2023) afirma que:

É responsabilidade da educação escolar indígena realizar aulas interculturais aonde o conhecimento do próprio povo faça parte do currículo. Um dos saberes que pode estar dentro da escola é a roça, a agricultura, pois, com as experiências, as narrativas dos anciãos e todas as alterações sofridas na roça tradicional, ela ainda pode ser uma atividade da cultura entre muitas outras que podem ajudar na aprendizagem da matemática, por exemplo, mostrando os canteiros, como se planta, as medidas, as formas etc. (Kupodonepá, 2023, p. 59).

Essa perspectiva de currículo em diálogo com os saberes ancestrais ganha ainda mais força quando se considera o alto nível de qualificação dos professores *Balatiponé-Umutina* que atuam nessas escolas. Segundo dados recentes, esses docentes possuem formação superior, com títulos que incluem especialização, mestrado e até doutorado (Kupodonepá, 2023, p. 31). Tal qualificação reflete o compromisso da comunidade indígena com a construção de uma escola como espaço de produção de conhecimento e luta por justiça epistêmica.

Souza e Monzilar (2018), ao analisarem o projeto de formação continuada de professores desenvolvido com o povo *Balatiponé-Umutina* entre os anos de 2009 e 2015, destacam que tal proposta formativa se fundamentou na concepção de que a EEI deve estar articulada às conquistas recentes dos povos indígenas no campo das políticas públicas educacionais. Esse projeto assumiu como objetivos estratégicos o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, a ampliação da proficiência em áreas específicas como Química no Ensino Médio, e, sobretudo, o aumento do acesso dos jovens e professores indígenas ao Ensino Superior e à pós-graduação.

Mais do que uma proposta de qualificação técnica, a formação continuada dos professores Umutina se constituiu como um espaço de diálogo epistemológico entre os saberes tradicionais do povo *Balatiponé* e os conhecimentos científicos produzidos na escola. Nesse processo, a escola é compreendida não apenas como local de ensino-aprendizagem, mas como um território de referência política e cultural, no qual se negociam sentidos, valores e identidades. A proposta pedagógica da escola, nesse contexto, busca romper com a lógica da mera assimilação dos conteúdos da escola não indígena e se compromete com a construção de uma educação científica situada, intercultural e decolonial.

As pesquisadoras ressaltam ainda que os resultados alcançados pelo povo Umutina, no que se refere ao acesso e permanência na Educação Superior, são notáveis quando comparados a outras escolas do polo do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro). Em 1994, não havia sequer um professor Umutina com Ensino Médio completo. No entanto, em 2009, nove professores indígenas do povo já atuavam no sistema estadual de ensino, todos com graduação concluída entre os anos de 2000 e 2010. Em 2015, esse avanço se intensificou: todos os docentes Umutina em atividade na

rede estadual possuíam formação em nível superior, seja graduação ou pós-graduação. Além disso, já haviam sido concluídas duas dissertações de mestrado por professores da comunidade, e outros dois projetos de mestrado e dois de doutorado estavam em andamento.

Esses resultados expressam não apenas uma conquista institucional, mas também uma transformação profunda nas concepções de formação docente em serviço. O projeto formativo da Escola Estadual Indígena Jula Paré, em articulação com a comunidade, consolidou uma pedagogia engajada, crítica e comprometida com a realidade sociocultural do povo Umutina. Essa perspectiva transformou os processos de ensino-aprendizagem, os documentos pedagógicos e os posicionamentos políticos da escola e da aldeia, promovendo o fortalecimento de uma educação indígena autônoma e de qualidade.

Além disso, observou-se uma ampliação do acesso dos estudantes concluintes do Ensino Médio ao Ensino Superior, assim como um movimento contínuo e qualificado dos profissionais da educação — docentes e não docentes — em direção à formação acadêmica nos níveis mais elevados, tanto em instituições indígenas quanto em universidades públicas brasileiras.

Atualmente, a professora indígena Eliane Monzilar coordena o curso de Ciências Sociais da FAINDI/UNEMAT. Já o professor Filadelfo, também do povo Umutina, preside o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso, evidenciando o papel ativo dos *Balatiponé* na formulação e na condução das políticas públicas educacionais.

As autoras Ramos e Monzilar (2016), desconstruem três concepções equivocadas sobre os povos indígenas, especialmente relacionadas à sua adaptação à modernidade e à resistência às políticas integracionistas que quase extinguiram os Umutina. Elas refutam a *síndrome do teto de vidro*, que associa a educação à perda cultural, ao mostrar como a universidade, ao invés de alienar, pode fortalecer a identidade indígena. Também desafiam a *síndrome dos grilhões da tradição*, revelando a flexibilidade das normas sociais indígenas e sua capacidade de adaptação. Por fim, a *síndrome da pensée sauvage* é desmentida, pois as autoras demonstram que os Umutina, ao combinar saberes tradicionais com o acadêmico, estão criando um processo inovador de interculturalidade humanística. Esse estudo destaca a capacidade dos povos indígenas de reinventar suas próprias culturas,

desafiando as visões estáticas e promovendo uma visão dinâmica e autônoma de suas identidades, especialmente após a tentativa de assimilação forçada imposta pelas leis integracionistas.

O fortalecimento da atuação indígena nos espaços decisórios e formativos, como demonstram os papéis exercidos atualmente por Eliane Monzilar e Filadelfo no âmbito das licenciaturas interculturais e das políticas públicas de educação, reflete um movimento mais amplo de reapropriação da escola como território político e epistemológico. Nesse cenário, as vozes dos professores indígenas tornam-se fundamentais para compreender como se configuram os sentidos atribuídos à ciência, ao currículo e à prática docente nas escolas localizadas em territórios indígenas.

É nesse contexto que se insere a análise do discurso do professor F.O.N., do povo *Balatiponé-Umutina*, cuja trajetória pessoal e profissional expressa de forma emblemática as tensões, negociações e ressignificações que marcam a relação entre os saberes indígenas e o ensino das Ciências da Natureza. A seguir, apresentamos brevemente sua história e, na sequência, organizamos a análise de sua entrevista em eixos temáticos, construídos a partir dos procedimentos metodológicos da Análise de Discurso Francesa (ADF), com o objetivo de mapear os efeitos de sentido que emergem de sua fala e as posições-sujeito que atravessam seu dizer.

5.2 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR *BALATIPONÉ-UMUTINA* E ANÁLISE DA SUA ENTREVISTA

O professor F.O.N., pertencente ao povo *Balatiponé-Umutina*, nasceu em 1972 e atua na Escola Estadual Indígena Jula Pará, localizada na aldeia Umutina, no município de Barra do Bugres (MT). Sua trajetória de vida, registrada no memorial publicado no e-book *Meu Olhar Bonito II*, revela um percurso marcado por deslocamentos culturais significativos e pela reconstrução identitária.

Durante a infância, F.O.N. viveu afastado de sua aldeia e de suas referências culturais originárias, tendo sido educado prioritariamente em língua portuguesa e com pouco contato com os saberes e práticas do seu povo. Foi apenas na adolescência, ao retornar para a aldeia Umutina e passar a viver com seus avós, que se deu o reencontro com a cultura *Balatiponé-Umutina*. Ele mesmo nomeia essa vivência como um verdadeiro “choque de cultura”, momento de inflexão que desencadeou o processo

de resgate de sua identidade étnica e de apropriação dos valores e modos de vida tradicionais.

Sua experiência profissional inclui atuação como professor interino e, posteriormente, efetivo nas redes municipal e estadual de ensino. Destaca-se por fazer parte da primeira turma do curso de formação superior indígena da UNEMAT — o chamado “3º Grau Indígena” —, realizado entre 2001 e 2006. Essa formação foi fundamental para a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais em sua prática docente, refletindo um posicionamento crítico e consciente diante das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas. Além disso, F.O.N. ocupa atualmente o cargo de presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso, atuando ativamente na formulação de políticas públicas voltadas à valorização da EEI.

Esses aspectos de sua trajetória configuram elementos centrais das condições de produção de seu discurso, revelando as marcas das disputas simbólicas, das negociações identitárias e dos atravessamentos entre o campo da ciência, da educação e da cultura indígena. A seguir, apresentamos a análise discursiva de sua entrevista.

1. Condições de Produção e Posição-Sujeito

O sujeito enunciador analisado é (F.O.N.), professor indígena do povo *Balatiponé-Umutina*, graduado em Ciências da Natureza pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e atual presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. Sua trajetória articula formação acadêmica, atuação docente e engajamento político, compondo as condições institucionais e histórico-sociais que atravessam sua produção discursiva: “Eu estou cedido para o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso [...] regularizar também todas as escolas, de acordo com as normativas do estado.”

Essa inserção institucional configura sua posição-sujeito como a de um intelectual indígena em trânsito entre distintos espaços de poder e saber: a escola indígena, a universidade e as instâncias de formulação de políticas públicas. F.O.N. enuncia, portanto, a partir de um lugar de duplo pertencimento: é professor na Escola Estadual Indígena Jula Paré, mas também formulador de diretrizes educacionais para

escolas indígenas no estado. Trata-se de um sujeito autorizado a dizer (Orlandi, 2001), não como mero reproduzidor de discursos oficiais, mas como produtor de sentidos próprios, ativos em uma experiência interétnica e intercultural.

Sua formação discursiva é marcada por uma tensão criadora entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Essa tensão não se apresenta como conflito excludente, mas como um espaço de tradução intercultural. Ao afirmar: “*A Ciência da Natureza, para mim, ela mostra a questão concreta, ela explica como é que as coisas estão organizadas. No tempo, no espaço, no lugar.*” F.O.N. desloca o discurso sobre ciência de uma perspectiva universalizante para um regime de sentidos situado, enraizado no território, na vivência e na oralidade. Ele reinscreve o conceito de ciência a partir de seu modo de vida indígena, indicando que a organização do mundo pela ciência não nega a cosmovisão indígena, mas pode dialogar com ela — desde que a ciência se coloque a serviço da vida, e não o contrário.

Sua posição-sujeito também se estrutura em função de uma trajetória pessoal marcada pela retomada de vínculos ancestrais: “*Hoje eu entendo que não é o livro didático que tem que me ensinar sobre ciência. Eu aprendi com meu avô, com minha avó. Depois fui aprender a teoria.*”

Essa inversão da hierarquia epistêmica constitui um gesto de resistência discursiva (Orlandi, 2020), no qual o saber da tradição oral é legitimado como ponto de partida para o aprendizado formal. F.O.N. ressignifica a ciência acadêmica sem rejeitá-la, atribuindo-lhe uma função instrumental na mediação entre mundos. A universidade não aparece como um espaço de alienação, mas de intercâmbio: “*Eu vejo que a faculdade [...] não está tão distante dos nossos conhecimentos tradicionais. Eles interagem.*”

Essa fala explicita uma operação discursiva de reapropriação e tradução, pela qual o professor se autoriza a intercruzar regimes de saber sem subordinar um ao outro. A interação entre conhecimentos tradicionais e científicos não é vista como simples sobreposição, mas como composição viva de sentidos, que transforma tanto a escola quanto a ciência.

Em sua trajetória, o papel da universidade não é assimilador, mas fomentador de agência. A ciência é apropriada por um sujeito que não abdica de sua identidade indígena, mas afirma como matriz epistemológica. Ao dizer: “*A oralidade agora está sendo registrada*”, “*Nossos conhecimentos são milenares*”, “*A universidade precisa*

nos ouvir”, F.O.N. reposiciona o lugar da tradição como lócus de enunciação científica, invertendo o lugar da falta ou da ausência atribuído historicamente aos saberes indígenas no discurso colonial. Ele se constitui como sujeito da enunciação de um projeto político e educativo próprio, em que a ciência das escolas indígenas é marcada por seu caráter culturalmente situado.

Esse reposicionamento se evidencia também em seus silenciamentos. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Estado e outros aparatos normativos aparecem apenas de forma lateral, como entraves ao projeto de uma escola indígena autônoma: *“Os órgãos que trabalham com os povos indígenas [...] têm que estar mais abertos à nossa realidade.”*

Esse deslocamento do foco institucional para o foco comunitário é revelador: a autoridade que legitima seu discurso não é o Estado, mas a vivência na aldeia e a responsabilidade com as novas gerações. Isso corrobora a ideia de que sua posição-sujeito não é de submissão, mas de disputa: disputa de sentidos, de currículos, de políticas e de epistemes.

Além disso, a análise das condições de produção permite compreender como a memória discursiva indígena atravessa sua fala, trazendo marcas da ancestralidade, da circularidade oral e da espiritualidade como dimensões indissociáveis do conhecimento. F.O.N. não apenas fala sobre Ciências da Natureza, ele fala a partir de uma Ciência da Natureza enraizada em seu povo.

Portanto, sua posição-sujeito se configura como híbrida, situada e politicamente tensionada, articulando três níveis de enunciação:

1. O **nível comunitário**, enraizado na tradição oral e nas práticas cotidianas da aldeia;
2. O **nível acadêmico**, resultado de sua formação universitária e de sua atuação como pesquisador;
3. O **nível institucional**, ligado ao seu trabalho no Conselho Estadual e sua ação como formador e gestor de políticas educacionais.

Essa multiplicidade de lugares de enunciação não fragmenta sua identidade discursiva. Ao contrário, constitui sua força. F.O.N. é um intelectual indígena, que produz uma crítica epistêmica a partir do interior da instituição universitária, enquanto afirma sua responsabilidade ética e política com seu povo, seus alunos e seu território.

2. Formações Discursivas

A análise do discurso de F.O.N. permite identificar a presença de múltiplas formações discursivas que atravessam sua enunciação, revelando o entrelugar epistêmico e político que ocupa como professor indígena formado pela universidade.

- a) **Discurso científico-acadêmico:** manifesta-se na valorização da ciência como ferramenta explicativa e organizadora do mundo, com destaque para expressões como: *“A ciência vai nos explicar [...] a ciência científica vai nos explicar [...]”*.
- b) **Discurso da ancestralidade e da cultura oral:** emerge na evocação da oralidade como forma legítima de transmissão do conhecimento, constituindo um regime de verdade próprio: *“A nossa educação, que é transmitida na parte oral”*.
- c) **Discurso político-pedagógico:** evidencia-se na defesa de um currículo construído a partir das realidades e valores dos povos indígenas: *“O nosso currículo precisa atender às nossas necessidades [...] voltado para os valores da nossa cultura”*.
- d) **Discurso da universidade e da formação docente:** articula a universidade como um espaço de aquisição de saberes, mas também de tensão e negociação epistêmica: *“As academias na nossa formação [...] têm nos dado esses conhecimentos [...] levar para dentro do povo, das escolas”*.
- e) **Discurso da resistência indígena:** atravessa a fala como marca da luta por direitos territoriais, culturais e educacionais, mesmo diante das ausências do Estado: *“Nós temos que valorizar [...] conhecer [...] nossa permanência [...] não tá nada assim [...] não tem conseguido nem demarcação de Terra”*.

Os léxicos significativos presentes em sua fala remetem a diferentes campos semânticos que se sobrepõem e se tensionam mutuamente:

- **Da educação:** “currículo”, “formação”, “projeto político pedagógico”
- **Da ciência:** “tecnologia”, “experimentos”, “ciência científica”
- **Da ancestralidade:** “oralidade”, “trançado”, “dança”, “mitos”
- **Da luta política:** “governo”, “normativas”, “especificidade”, “território”

Essas marcas linguísticas operam como indicadores de sua posição-sujeito e permitem visualizar as disputas de sentido que conformam o seu discurso. A fala de F.O.N., nesse contexto, se constitui como espaço de articulação entre distintos regimes de saber, desestabilizando as fronteiras entre o acadêmico e o tradicional, entre o institucional e o comunitário.

3. Efeitos de Sentido

O discurso de F.O.N. revela uma operação discursiva de deslocamento e ressignificação da noção de “ciência”. Em sua fala, a ciência não é reduzida à racionalidade hegemônica ocidental, mas reinscrita em um campo ampliado, que inclui os saberes tradicionais e a experiência indígena do mundo: *“A ciência, ela está presente [...] na nossa forma de analisar o mundo em si, a natureza [...]”*.

Ao mobilizar expressões como “ciência científica”, o sujeito enunciador cria um jogo de duplo pertencimento: por um lado, reconhece a potência explicativa do saber acadêmico; por outro, reivindica o estatuto de ciência para o conhecimento ancestral, fundado na oralidade, na experiência e na escuta intergeracional.

Nesse movimento, F.O.N. tensiona a hierarquia epistêmica entre saberes. A frase: *“... ambos os conhecimentos, tanto o nosso conhecimento tradicional quanto os da faculdade, eles se complementam”* produz um efeito de sentido que rompe com a lógica de subordinação e propõe uma ecologia de saberes (Santos, 2008), em que a complementaridade assume centralidade política e epistêmica.

O não-dito, ou o silenciado, emerge nas bordas do discurso: a denúncia do racismo epistemológico, ainda que não nomeado diretamente, se faz presente nas críticas aos materiais didáticos e à ausência de abertura institucional para a valorização dos saberes indígenas: *“... os livros didáticos [...] são muito pobres nas questões indígenas [...] só lembram do dia 19 de abril”*.

Esses efeitos de sentido revelam uma formação discursiva que desloca o lugar do indígena de receptor de conhecimento para produtor epistêmico legítimo. O silenciamento torna-se produtivo, na medida em que explicita as exclusões e convoca a necessidade de reinvenção curricular, pedagógica e política.

4. Blocos de Interpretação

Bloco 1 – Formação docente e pertença epistemológica

Este bloco revela como a trajetória formativa de F.O.N. articula, de maneira crítica e engajada, saberes acadêmicos e tradicionais na constituição de uma identidade docente indígena situada em um entrelugar discursivo. Sua experiência universitária não representa uma ruptura com o mundo indígena, mas sim uma

travessia marcada por disputas simbólicas, ressignificações epistêmicas e reafirmação de pertencimentos culturais.

O percurso formativo de F.O.N. se inicia em 2006, com a graduação na UNEMAT. Como ele afirma: *“Eu fiz a graduação no campus da Unemat, concluído em 2006. Sou da área das ciências matemáticas e da natureza.”*

Esse excerto posiciona F.O.N. como sujeito que adentra o espaço acadêmico não para negar sua origem, mas para reivindicar seu lugar como produtor de conhecimento. A escolha por uma área frequentemente associada à racionalidade científica ocidental tensiona os estereótipos coloniais que excluem os povos indígenas desse campo e marca a ciência como território de disputa.

Em sua fala, F.O.N. reconhece a importância da ciência moderna, mas recusa sua hegemonia. Ele afirma: *“Os cursos fazem com que nós entendamos melhor a ciência científica.”*; *“A ciência vai nos explicar, a ciência científica vai nos explicar.”*; *“A nossa cultura também, a ciência está dentro.”*

A repetição de “a ciência científica vai nos explicar” produz um efeito discursivo ambivalente: há, ao mesmo tempo, reconhecimento e deslocamento. Ao declarar que “a ciência está dentro” da cultura indígena, F.O.N. amplia o sentido tradicional do termo, atribuindo-lhe um caráter situado e plural. Ele reinscreve a ciência como prática cultural que não se limita à academia, mas se entrelaça à vivência ancestral.

Essa articulação epistêmica é reforçada em trechos que enfatizam a complementaridade dos saberes: *“Eu entendo assim, que ambos os conhecimentos, tanto o nosso conhecimento tradicional quanto os conhecimentos da faculdade, eles se complementam.”*; *“Na academia, abre-se esse horizonte para a gente, cada vez mais, buscar conhecimento sobre a ciência.”*

Aqui, o discurso constrói uma identidade docente que atua como mediadora intercultural. A universidade, longe de ser vista como um espaço de assimilação, é compreendida como território de escuta e diálogo, desde que haja abertura ética para os saberes dos povos originários. A palavra “complementam” assume centralidade epistêmica, indicando a recusa da subordinação e a aposta em uma pedagogia decolonial e intercultural.

Ao mesmo tempo, F.O.N. explicita os limites do modelo formativo vigente, sobretudo no que se refere aos materiais didáticos e à abordagem curricular: *“Eu*

penso assim que a faculdade poderia dar essa abertura da gente trabalhar mais as nossas questões.”; “Os livros didáticos, que são fornecidos pelo governo federal, ele é muito pobre nas questões indígenas. [...] Ele lembra de algumas coisas, ele só lembra do dia 19.”; “Eu creio que para facilitar o nosso entendimento, os materiais didáticos, ele tem que ser feito de acordo com cada povo.”

Essas críticas revelam o apagamento histórico e o silenciamento das culturas indígenas nos currículos escolares. Mais do que denunciar a exclusão, o discurso de F.O.N. propõe caminhos: ele reivindica materiais construídos pelos próprios povos, em sintonia com suas línguas, valores, cosmologias e realidades locais. Trata-se de um gesto de insubordinação epistêmica e de afirmação de autoria.

A formação docente, em sua perspectiva, não é concebida como conquista individual, mas como compromisso coletivo: “Eu penso que a nossa formação, ela está atendendo a nossa expectativa e nós estamos dando um retorno para a nossa comunidade.”; “Eu estou pensando em dar o retorno lá para aquelas crianças, através do meu exemplo.”

Essas falas inscrevem o processo formativo em uma lógica de pertencimento e responsabilidade ética. O retorno à comunidade, o exemplo para as crianças, o desejo de transformar pela educação — tudo isso constitui uma pedagogia de enraizamento e resistência.

A atuação de F.O.N. como presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e sua prática docente evidenciam uma dupla pertença — institucional e ancestral — que é mobilizada estrategicamente na construção de uma identidade docente afirmativa: “As academias na nossa formação, elas têm mostrado que os professores têm nos dado esses conhecimentos para a gente valorizar nossa forma de viver a nossa vida, valorizar o nosso povo.”; “Os professores da academia [...] têm reforçado muito essa questão da nossa identidade cultural.”

Por fim, ele projeta a necessidade de um currículo próprio, sintonizado com os povos indígenas: “O nosso currículo precisa atender às nossas necessidades, tem que estar de acordo com a nossa realidade para que a gente possa fazer um trabalho voltado para os valores da nossa cultura.”

Assim, a fala de F.O.N. evidencia que a formação docente indígena não é apenas um processo de aquisição de saberes acadêmicos, mas um gesto político de enunciação intercultural. Sua trajetória materializa a resistência epistêmica e a

construção de uma ecologia de saberes enraizada em sua cultura e aberta ao diálogo com outras formas de conhecimento.

Bloco 2 – Currículo como espaço de disputa e resistência

Neste bloco, o discurso de F.O.N. explicita o currículo escolar como um território simbólico e político, no qual se desenrolam disputas entre diferentes formações discursivas: de um lado, a formação hegemônica ocidental, marcada pela normatividade da escola estatal, da BNCC e das diretrizes externas; de outro, a formação discursiva indígena, alicerçada na oralidade, ancestralidade, territorialidade e coletividade. O currículo, portanto, não é compreendido como um instrumento neutro, mas como um espaço de disputa epistêmica e resistência cultural.

Essa concepção emerge com nitidez nos seguintes excertos: *“Eu penso que o currículo é fundamental. E a ciência tem que estar dentro do currículo.” “Para que todos os professores, que todo o nosso Projeto Político Pedagógico seja de acordo com os conhecimentos, tanto a ciência da matemática e da natureza quanto ao nosso currículo, ele deve constar no nosso currículo.”*

Ao afirmar que a ciência “tem que estar” no currículo, F.O.N. não está reivindicando a mera presença de conteúdos científicos ocidentais, mas sim sua articulação com os conhecimentos e práticas do povo *Balatiponé-Umutina*. Ele desloca o discurso curricular da função de instrumento prescritivo e homogeneizador para a função de instrumento político de afirmação da identidade e do conhecimento tradicional.

Essa reconfiguração do currículo é reforçada na fala: *“O currículo tem que dar conta dessa criança [...] sabendo diferenciar a nossa educação indígena com a educação do não indígena.”*

Neste trecho, F.O.N. formula o que poderíamos chamar de currículo diferencial, ou seja, um currículo que reconhece a especificidade dos sujeitos indígenas, suas trajetórias formativas, linguagens, valores e modos próprios de conhecer o mundo. O uso da expressão “nossa educação indígena” contraposta à “educação do não indígena” denuncia a artificialidade da ideia de currículo universal e denuncia as violências simbólicas que um currículo normativo pode operar ao ignorar ou apagar as singularidades dos povos originários.

O que se observa, aqui, é uma reapropriação do dispositivo curricular como lugar de autoria indígena. O discurso de F.O.N. não se limita a pedir espaço no currículo existente, mas propõe uma inversão da lógica colonial: os saberes tradicionais e os conhecimentos comunitários deixam de ser complementares ou decorativos e assumem o protagonismo na definição curricular. Em termos da Análise do Discurso Francesa, trata-se de um gesto de silenciamento estratégico invertido (Pêcheux, 1990; Orlandi, 2018), no qual o sujeito não é silenciado, mas reinscreve sua autoridade discursiva sobre o texto institucional.

Outro ponto fundamental é a ausência de menções explícitas à BNCC, aos PCNs, às secretarias de educação ou a documentos normativos estatais. Esse silêncio discursivo não deve ser interpretado como falta de conhecimento, mas como deslocamento consciente do foco institucional para o foco comunitário. F.O.N. retira do Estado o monopólio de definir o que deve ser ensinado e o devolve à comunidade, à escola indígena, à coletividade pensante que constrói seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma situada, participativa e intercultural.

Esse enunciado: “*O nosso Projeto Político Pedagógico seja de acordo com os conhecimentos.*” revela o entendimento do PPP não como uma formalidade documental, mas como um documento político-vivencial, capaz de expressar as intencionalidades educativas da coletividade indígena. Ao mobilizar o termo “conhecimentos” no plural e sem qualificações hierarquizantes, F.O.N. reafirma a pluralidade epistêmica como princípio estruturante do currículo: a ciência da natureza e a ciência do território, a matemática ocidental e os saberes do trançado e da roça, a escrita acadêmica e a oralidade ancestral devem coexistir e dialogar em pé de igualdade.

Trata-se, portanto, de um currículo entendido como espaço de coautoria, não apenas no nível da prática pedagógica, mas também no nível da concepção epistemológica e da arquitetura curricular. Essa concepção encontra eco nas proposições de Tubino (2005) sobre a interculturalidade crítica, segundo a qual a escola deve funcionar como espaço de resistência, negociação e transformação sociocultural, e não como aparelho de assimilação e homogeneização.

Do ponto de vista discursivo, F.O.N. tensiona o discurso dominante ao formular uma nova posição-sujeito: o professor indígena que pensa e escreve o currículo. Essa posição desloca o indígena do lugar de receptor do saber para o lugar

de produtor e organizador do conhecimento escolar. A escola, assim, deixa de ser um braço do Estado e se torna uma extensão do território — física, simbólica e epistemologicamente.

Importa destacar, ainda, a ausência de qualquer demanda por adaptação curricular. F.O.N. não quer adaptar-se ao currículo existente; ele quer que o currículo seja construído “de acordo com os conhecimentos” da comunidade. Isso implica a defesa de uma escola indígena autônoma, enraizada e crítica, que reconheça a si mesma como centro produtor de conhecimento e de vida.

O discurso de F.O.N. projeta o currículo como um campo de disputa discursiva e um território de resistência epistêmica, onde se confrontam e se tecem distintos regimes de verdade. Sua fala propõe uma virada decolonial no pensamento curricular: a ciência acadêmica só é legítima no interior da escola indígena quando dialoga, respeita e é atravessada pelos saberes ancestrais e pelos projetos de vida dos povos originários.

Dessa forma, o currículo deixa de ser um manual imposto de fora e passa a ser um instrumento político e educativo de luta, reconstrução cultural e resistência coletiva.

Bloco 3 – Material didático e autoria indígena

Neste bloco analítico, o discurso de F.O.N. evidencia uma crítica contundente à lógica centralizadora do material didático produzido pelas instâncias estatais e, ao mesmo tempo, reivindica a autoria epistêmica e cultural dos povos indígenas sobre os conteúdos que circulam nas escolas. O professor indígena desloca a função-autor (Foucault, 1983) do Estado e do mercado editorial para os anciãos, professores e coletividades que formam o cotidiano dos povos indígenas, assumindo uma posição enunciativa que desafia as hierarquias do saber escolar.

Excerto 1: *“Os livros didáticos que é fornecido pelo governo federal são muito pobres nas questões indígenas. O material tem que ser feito de acordo com cada povo, na língua originária do seu povo também na língua portuguesa.”*

Excerto 2: *“Com relatos dos nossos anciãos, com a prática dos nossos cantos, das nossas danças, da nossa tradição, da nossa espiritualidade, da nossa cultura.”*

Ao nomear os livros fornecidos pelo Estado como “muito pobres nas questões indígenas”, F.O.N. denuncia o apagamento epistêmico institucionalizado, que ora

silencia, ora estereotipa os povos originários. Trata-se de uma crítica que ultrapassa a ausência de conteúdo: ela incide sobre o próprio regime de produção e validação do conhecimento que sustenta o material didático oficial, tradicionalmente produzido sem consulta ou participação indígena.

Neste contexto, o discurso de F.O.N. reivindica a centralidade da autoria indígena como critério de legitimidade do material pedagógico. A proposição de que o conteúdo deve ser elaborado “de acordo com cada povo” e nas “línguas originárias” coloca em xeque a lógica da padronização, da universalização e da normatividade monolíngue dos sistemas educacionais hegemônicos.

Ao propor que os materiais sejam feitos “com relatos dos nossos anciãos”, F.O.N. reposiciona os velhos e as velhas — historicamente desautorizados pelo discurso pedagógico ocidental — como sujeitos epistêmicos centrais, detentores de saberes milenares que orientam a vida, a espiritualidade, o território e a educação das novas gerações.

A inclusão da oralidade, da música, das danças e das práticas espirituais na concepção do material didático aponta para uma reinvenção da materialidade textual. Aqui, o livro não é mais entendido como simples compilação de conteúdos escolares, mas como artefato cultural-político, que expressa e preserva modos de existência próprios, atualizando a memória coletiva em diálogo com o presente. A sala de aula, nesse modelo, se torna extensão do território, da floresta, da aldeia, da roda de conversa e do ritual, e o material pedagógico assume forma e conteúdo em sintonia com essa ecologia epistêmica.

Ao ignorar dispositivos formais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), editais de licitação ou diretrizes do MEC, o discurso de F.O.N. realiza o que Orlandi (2018) chama de silenciamento estratégico: não se trata de ausência ou ignorância, mas de um deslocamento intencional da autoridade enunciativa. Ele recusa o Estado como critério de validação do saber e reinstitui a comunidade como *locus* legítimos de autoria dos conteúdos escolares.

Esse movimento é ainda mais potente quando alinhado à defesa do bilinguismo: a produção de materiais nas línguas originárias e em português não é apenas uma questão de acessibilidade, mas de afirmação identitária e resistência linguística, no contexto de séculos de imposição do monolinguismo como instrumento

de colonização. A língua, nesse sentido, é também território, cosmovisão e gesto político.

A concepção de material didático enunciada por F.O.N. tensiona profundamente o papel da escola e do professor. O docente indígena não é reproduzidor de conteúdos prontos, mas coparticipante da construção do saber, mediador de memórias, narrativas, experiências e ancestralidades. O livro, nesse cenário, não é um produto editorial, mas um processo coletivo e situado, enraizado na realidade sociocultural de cada povo.

Em termos mais amplos, essa reivindicação se articula à ideia de uma epistemologia situada e insurgente, na qual o conhecimento escolar não se limita à validação científica ocidental, mas se reconstrói a partir da convivência entre modos distintos de conhecer, sentir, dizer e viver. O material didático, então, deixa de ser ferramenta de assimilação e se converte em instrumento de resistência.

Portanto, o discurso de F.O.N. sobre os materiais didáticos é radical e transformador: ele propõe uma ruptura com os mecanismos centralizadores e coloniais da produção de conhecimento escolar e projeta uma pedagogia de autoria coletiva, de escuta aos anciãos e de valorização das linguagens próprias dos povos indígenas. Ao fazê-lo, desafia os fundamentos do sistema educacional dominante e contribui para a construção de um outro paradigma de escola — uma escola plural, territorializada, bilíngue, intercultural e descolonizadora.

Bloco 4 – Ciência no cotidiano indígena e articulação prática-teórica

O discurso de F.O.N. opera uma profunda resignificação da ciência, não como um saber exógeno ao universo indígena, mas como algo já presente, vivenciado que compõe o cotidiano da aldeia. Seu modo de enunciar a relação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares rompe com dicotomias convencionais e instaura um interdiscurso intercultural, crítico e situado, no qual ciência e cultura não se anulam, mas se tecem de forma complementar.

Um exemplo emblemático dessa articulação prática-teórica aparece quando o professor narra um projeto realizado com seus alunos sobre o trançado do *APA*: “... eles então extraíram esse broto, levaram para as pessoas mais idosas que já dominam a técnica [...] fizeram essa relação matemática das ciências naturais com a ciência nossa.”

Aqui, a experiência pedagógica ganha contornos epistêmicos. O gesto de levar o broto de buriti às pessoas idosas não é apenas um retorno ao saber ancestral, mas um ato didático intencional de mediação geracional. A ciência não se restringe ao conteúdo da escola, mas emerge da própria vivência, da prática com o material da floresta, da escuta dos mais velhos. A referência à "relação matemática" evidencia o cruzamento entre os conhecimentos formais das Ciências da Natureza escolares e os conhecimentos tradicionais indígenas — um verdadeiro exercício de transposição cultural e epistêmica.

Nesse processo, o discurso de F.O.N. desafia a lógica de subordinação entre epistemes. Ele explicita essa posição no seguinte excerto: *“Eu entendo assim, que ambos os conhecimentos, tanto o nosso conhecimento tradicional, tanto os nossos conhecimentos da faculdade, eles se complementam. Eu vejo que a faculdade... não está tão distante dos nossos conhecimentos tradicionais. Eles interagem nessas questões da nossa formação, enriquecendo a nossa formação.”*

A insistência na noção de complementaridade não é casual. Ao repetir e qualificar os “conhecimentos” como “nossos” e “da faculdade”, F.O.N. realiza uma operação discursiva de equivalência epistêmica (Orlandi, 2020). Sua fala recusa qualquer hierarquia entre tradição e ciência acadêmica. Ao contrário, propõe uma articulação híbrida, em que os regimes de saber se encontram não em oposição, mas em diálogo.

Esse posicionamento é ainda mais radicalizado na seguinte afirmação: *“Hoje nós não vivemos sem a ciência... está presente em todos os aspectos nossos, na aldeia, no nosso cotidiano, na nossa escola, na nossa forma de expressar, na nossa forma de analisar o mundo em si, a natureza, o meio ambiente.”*

Ao afirmar a onipresença da ciência na vida cotidiana indígena, F.O.N. desmonta a ideia de que a ciência é uma invenção ocidental, deslocada do contexto tradicional. Em sua fala, a ciência é performativa e situada, está na roça, na linguagem, na observação da natureza, na cura, no cuidado com o território. Ela não é somente método, mas modo de vida e de relação com o mundo.

Esse gesto de reinscrição da ciência no interior da aldeia se ancora em uma memória discursiva ancestral, que reivindica o lugar de sujeitos epistêmicos plenos para os povos indígenas. As práticas cotidianas — como o trançado, a coleta, o

plantio, a cura — são enunciadas como práticas científicas legítimas, ainda que tradicionalmente silenciadas ou desqualificadas pelo discurso hegemônico ocidental.

O discurso de F.O.N. também convoca um sujeito indígena, mediador intercultural, habitando o entrelugar onde epistemes dialogam, se afetam e se transformam mutuamente.

É relevante destacar a ausência — ou silenciamento — de certos marcadores da institucionalidade ocidental. Currículos oficiais, diretrizes nacionais, laboratórios escolares e dispositivos avaliativos não são referenciados em sua fala. Isso não significa desconhecimento, mas um reposicionamento ativo da legitimidade do saber, que desloca o centro epistemológico da universidade para a aldeia, do laboratório para o mato, do documento escrito para a oralidade compartilhada.

Sua linguagem, desprovida de jargões técnicos e fundamentada em exemplos concretos, indica que a autoridade epistêmica de sua fala provém da vivência, da escuta dos mais velhos e da experiência com os alunos, e não da adesão cega ao discurso acadêmico. A justaposição de léxicos como “meio ambiente”, “forma de expressar”, “analisar o mundo”, “confecção do *APA*” e “nossa ciência” articula uma tessitura enunciativa heterogênea, onde convivem oralidade, territorialidade, pedagogia e política.

Ao propor que os saberes se “complementam”, F.O.N. desmonta o modelo educacional baseado na transferência unidirecional de conhecimento. Em vez disso, sua prática pedagógica inscreve-se na lógica da coautoria epistêmica: a universidade tem algo a aprender com a aldeia, tanto quanto a aldeia pode dialogar com a universidade.

Essa pedagogia redefine também o papel do professor indígena. Ele deixa de ser um executor de conteúdo para se tornar autor de uma ciência vivida, construtor de um currículo que se move entre oralidade e escrita, entre ancestralidade e técnica, entre floresta e escola. A aula se torna uma prática de resistência — um espaço de disputa e produção de novos sentidos para o que é ensinar Ciências da Natureza em territórios indígenas.

O bloco discursivo analisado evidencia que, para F.O.N., a ciência não é uma linguagem estrangeira a ser traduzida para o contexto indígena, mas um modo de ver e viver o mundo que já está presente no cotidiano do seu povo. Sua fala afirma uma outra epistemologia — situada, ancestral, prática e viva — que reivindica lugar na

escola, no currículo, na universidade e nas políticas públicas. Trata-se de uma revolução silenciosa, enunciada com a força da floresta, da roça, do trançado e da palavra compartilhada.

Bloco 5 – Projeções interculturais e empoderamento futuro

O discurso do professor indígena F.O.N., projeta um horizonte de transformação profundamente operante na educação como ferramenta de emancipação sociopolítica, cultural e epistêmica. Sua fala delineia uma aposta consciente na escola e na formação acadêmica como meios de fortalecimento da identidade indígena e de inserção ativa em múltiplos contextos sociais — sem renúncia à ancestralidade, mas com ela como eixo articulador do futuro.

Excerto 1: “Só o estudo que vai nos transformar [...] nós indígenas, somos pessoas inteligentes, capazes [...] podemos conviver em qualquer sociedade.”

Neste enunciado, F.O.N. assume uma posição-sujeito marcada por confiança e autoria indígena no campo educacional. Sua declaração opera como um gesto discursivo de reconhecimento do valor do conhecimento — tanto acadêmico quanto tradicional — e da capacidade dos povos indígenas de transitarem entre mundos distintos, sem assimilar-se, mas reafirmando sua diferença como potência.

Essa visão rompe com as representações historicamente coloniais que associam os sujeitos indígenas à passividade, ao atraso ou à resistência meramente reativa. Ao contrário, F.O.N. delineia uma perspectiva propositiva, na qual o indígena é agente ativo da própria formação, não apenas para responder às demandas externas, mas para construir uma presença afirmada e transformadora em todas as esferas da sociedade.

O futuro que se vislumbra nesse bloco analítico não é assimilacionista, mas intercultural e insurgente, em diálogo com os fundamentos da *interculturalidade crítica* (Tubino, 2005), segundo os quais os povos indígenas não apenas resistem às estruturas coloniais, mas as desconstróem e recriam por meio de práticas educativas localizadas e epistêmicas.

Essa concepção se torna ainda mais evidente na descrição de práticas pedagógicas que encarnam essa projeção futura:

Excerto 2: “*Trançado do povo Balatiponé-Umutina... extraíram esse broto, levaram para as pessoas mais idosas que já dominam a técnica de fazer e fizeram*

essa relação matemática das ciências naturais com a ciência nossa... a questão dos trançados, a questão das figuras.”

Neste relato, a escola deixa de ser um aparelho de reprodução cultural (Althusser, 2023) e se converte em espaço de enunciação híbrida, onde os trançados de buriti, os saberes dos anciãos e os códigos da matemática e das ciências naturais se enlaçam em um novo gesto pedagógico. A feira de ciências, usualmente atrelada a práticas escolares normatizadas e colonizadoras, é subvertida em sua lógica e reinscrita no território simbólico e cultural do povo *Balatiponé-Umutina*.

A prática pedagógica descrita por F.O.N. dá forma a um modelo de ensino em que a experiência se transforma em conteúdo, o território em currículo, e os anciãos em autores de saberes legitimados. O deslocamento do centro de gravidade da aula — do livro didático para o território, da teoria abstrata para a vivência — materializa um projeto de escola que não apenas ensina ciência, mas faz ciência a partir de seu próprio mundo.

Importa ressaltar o silêncio estratégico em relação às diretrizes curriculares nacionais e aos instrumentos de avaliação padronizada. Tal omissão não é ausência: é escolha política. F.O.N. reposiciona a autoridade educativa na comunidade, nos mais velhos, na memória viva e nos modos próprios de produção e circulação do conhecimento. Trata-se de uma *descolonização discursiva* (Orlandi, 2018), na qual o *locus* da ciência deixa de ser o laboratório ocidental e passa a ser a roça, a mata, o trançado, a escuta, a convivência.

Essas projeções discursivas de F.O.N. não apenas desafiam o projeto moderno de escola universalizante, mas propõem uma reinvenção radical do que se entende por educação científica, por currículo e por docência. Em vez de adaptar a escola à cultura indígena, é a própria escola que se refaz na esteira das epistemologias originárias, abrindo caminho para um modelo educativo enraizado no chão da aldeia, decolonial, bilíngue, transdisciplinar e intergeracional.

Por fim, o discurso de F.O.N. delinea um projeto de empoderamento futuro que se sustenta em três pilares:

- a) A valorização da inteligência e da agência indígena;
- b) A centralidade do território e da ancestralidade na produção do conhecimento;
- c) A reinvenção da escola como lugar de escuta, tradução, resistência e criação intercultural.

Trata-se, portanto, de um bloco interpretativo que articula as práticas presentes com as possibilidades futuras, inscrevendo na fala do professor *Balatiponé-Umutina* uma visão política, pedagógica e epistêmica de mundo — um mundo no qual os povos indígenas não são apenas reconhecidos, mas autores do seu próprio destino educacional e civilizatório.

5.3 OS HALITI-PARESÍ

Os Paresí, que se autodenominam *Haliti* — termo que significa “povo verdadeiro” em sua própria língua — habitam desde tempos imemoriais o planalto situado entre as bacias hidrográficas Amazônica e Platina, na região centro-norte do atual estado de Mato Grosso. São falantes de uma língua pertencente à família Aruak, estabelecendo vínculos linguísticos e culturais com os Enawenê-Nawê, seus vizinhos na bacia do rio Juruena, e com os Waurá, Mehinaku e Yawalapití, povos do Alto Xingu. Também são Aruak os Terena, que migraram do Mato Grosso do Sul para o norte do estado. Como outros povos Aruak, os *Haliti-Paresí* são agricultores.

Nas últimas décadas, buscando fortalecer sua autonomia econômica e exercer maior controle sobre seus territórios, os *Haliti-Paresí* passaram a estabelecer parcerias com produtores rurais da região para a prática de agricultura mecanizada, em especial o cultivo da soja. Embora consideradas controversas, essas iniciativas têm sido apresentadas por lideranças indígenas como estratégias deliberadas de autogestão e sobrevivência no contexto do agronegócio dominante (agência pública, 2018).

Conforme Zezokiware (2023, p.19) internamente os *Haliti*, se subdividem em 5 subgrupos principais: *Wáymare*, *Kaxiniti*, *Kozárene*, *Warére* e *Káwali*. Seu território, que atualmente compreende 9 Terras Indígenas (TI Pareci, Estivadinho, Figueira, Formoso, Juininha, Utiariti — já homologadas — e as terras em processo de regularização Estação Parecis, Ponte de Pedra e Uirapuru), está distribuído entre os municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis, Sapezal, Comodoro, Diamantino e Nova Maringá. Nesses territórios vivem aproximadamente 3000 mil pessoas, organizadas em 64 aldeias.

Os professores *Haliti-Paresí* entrevistados neste trabalho pertencem ao subgrupo *Kozárene* e atuam nas aldeias *Kolidiki* e Estivadinho, no município de

Tangará da Serra. Nessas aldeias, a língua Paresí é falada cotidianamente, e a escola ocupa um lugar estratégico na valorização dos saberes tradicionais, rituais cerimoniais e das narrativas míticas, que não apenas informam a vida cotidiana, mas estruturam os modos de conhecer e ensinar.

Para o professor Lino, por exemplo, o termo “mito” está longe de ser uma simples história simbólica ou fabulação. Na sua visão, trata-se de um verdadeiro pilar do pensamento cosmológico *Haliti*, uma explicação ontológica e epistemológica sobre o mundo e os seres que o habitam: *“As narrativas Haliti trazem nossa cosmologia, elemento muito importante para nosso povo, porque elas explicam a origem das coisas, como plantas, animais, a nossa própria origem, enfim, é a explicação do Universo para nós”* (Unemat, 2024).

Essa valorização das narrativas míticas no contexto da educação escolar não é um fenômeno recente. Desde os primeiros processos de formação docente indígena na região, já se observava uma forte mobilização em torno da cosmologia *Haliti* como ferramenta pedagógica. Em 1997, por exemplo, Souza registrou o relato de Alinor Alves Zezonai, professor da aldeia Felicidade, pertencente também ao subgrupo Kozárene:

“Eu tenho uma história sobre o povo Paresí, com o surgiu o povo Paresí na Chapada dos Parecis. Muitos anos atrás, eu acho que no tempo da formação da terra e do céu, e a história conta que os mais velhos, os velhos contam que os Paresí moravam numa rocha fechada, sem janela, sem nada, mas dentro da rocha a multidão dos Paresí, estavam muito alegres, sempre fazia festa, mas um dia, só Deus que existia naquela época, aqui na terra não existia nada de pessoas humanas, só o Deus que existia.

Mas um dia Deus ouviu aquele barulho lá embaixo da rocha, então Deus deu rajada e abriu um buraco e viu que tem gente lá embaixo, desmaiados, assim deitados quase mortos. Aí Deus pensou que eram pessoas inocentes que poderiam ter saído da rocha para habitar na terra. Depois no dia seguinte e alguém viu o buraco aberto lá em cima e saiu para fora. E viu o mundo lindo e as flores perfumadas. E tinha cada flor de cores diferentes. E viu as coisas bonitas na terra e achou bom.

Aí depois retornou para embaixo da rocha e contou para as outras pessoas:

- Eu vi uma coisa linda na minha vida. Vi o mundo lindo cheio de flores perfumadas. Gostei muito. Aí os amigos dele não concordavam, e não concordavam com o que ele viu, e não acreditavam. Mas ele mostrou a flor que ele levou da terra. E os amigos dele viram que a flor era tão linda e perfumada. E aí acreditaram com o que ele viu, e começaram a abrir mais buracos para eles poderem sair dali para fora. Então eles abriram, fizeram mais buracos, abriram... E assim os Paresí saíram da rocha para fora. E gostaram muito das coisas do mundo e aí começou a viver, começou a fazer os filhos, filhas e assim os Paresí se multiplicaram. Se multiplicaram vendo os animais, e gostaram muito, e assim o Paresí se multiplicou na terra e até hoje continua vivendo no mesmo lugar. E alguém já foi naquele local de onde os Paresí saíram, dizendo que ainda tem o sinal na rocha. Eu achei lindo essa história. Eu acho muito lindo, porque Deus estava com eles, que abriu um

buraco para os Paresí sair. Daí que os Paresí entenderam que existe um Deus, Deus verdadeiro! E assim foi a história do Paresí (Alinor Alves Zezionai, 47 anos, Professor, Aldeia Felicidade.” (Zezionai, *apud Souza, 1997, p. 31*)

Comentando essa narrativa, Souza observa que o mito revela não apenas a origem do povo *Haliti*, mas também sua profunda ligação com a natureza, com a beleza do mundo e com a presença do sagrado:

“O mito revela quem são os Paresí, dizendo das coisas que eles gostam muito: do mundo, do espaço onde vivem, das cores e dos perfumes das flores, da diversidade e da beleza das coisas da terra, (...) E como acharam linda a vida, acham linda essa história.” (Souza, 1997, p. 31).

O professor Alinor Zezionai foi um dos primeiros professores *Haliti* e esse jeito de contar quem são eles a partir das falas dos mais velhos, ainda que marcado por sua perspectiva religiosa, está muito alinhado com o que a professora Edicleia Paresí escreve acerca do pensamento pedagógico de João Arezomae e Daniel Matenho Cabixi:

sempre defenderam que a escola da aldeia deveria valorizar também os saberes dos indígenas e não somente os saberes da cultura ocidental. Esses dois grandes líderes, defendiam que o espaço escolar deveria convidar as lideranças tradicionais, os mestres anciãos da cultura, para lá também “ensinar” sobre a cultura e, só depois disso que o aluno deveria “escutar” e aprender os conhecimentos da sociedade envolvente (Paresí, 2022, p.47).

As primeiras iniciativas de educação escolar entre os *Haliti*-Paresí foram implantadas sob a tutela do Governo Federal, ainda no início do século XX. Essas ações se concentraram nos territórios sagrados de Utiariti e Ponte de Pedra, considerados espaços míticos de grande importância para o povo *Haliti*.

Na década de 1930, as edificações deixadas por Cândido Rondon em Utiariti foram ocupadas pela Missão Anchieta (MIA), uma organização católica voltada à catequização e escolarização dos povos indígenas. Segundo Silva (1999), Utiariti tornou-se o último internato jesuítico da América do Sul, símbolo de um modelo de educação que aliava disciplinamento cultural e apagamento identitário sob o manto da evangelização.

Entre os Kozárene as primeiras escolas foram coordenadas pelas missões protestantes Sociedade Internacional de Linguística (SIL) na aldeia Cabeceira do Osso, South American Indian Mission (SAIM) na aldeia Sacre I e já nos anos 70 a ordem católica das Irmãs da Imaculada Conceição na aldeia Rio Verde. Os missionários do SIL Orlando e Felicia Rowan se instalaram com os filhos na aldeia

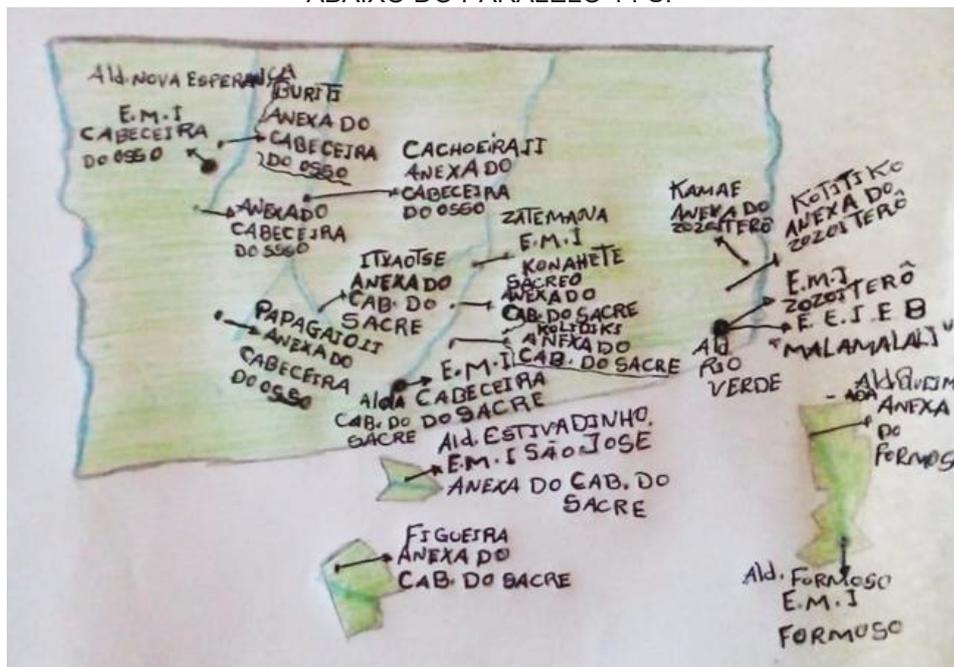
Cabeceira do Osso em 1957 e quando procurados pelos índios e com a aceitação dos mais velhos desenvolveram atividades de alfabetização das crianças, posteriormente estendida aos jovens, no idioma Paresí. Fatima Roberto que estudou a atuação de Rondon entre os Paresí informa que os Paresí se referiram a Rondon e ao 'Seu Orlando' com o nome do herói mítico ancestral.

Já no início dos anos 60 a SAIM fundou na Aldeia Sacre 1, a Escola Evangélica de *Waiaká* em regime de internato: "as crianças iam as suas aldeias quinzenalmente e no período escolar estudavam e brincavam" (Costa, 1985, p.294). Os missionários contrataram uma professora brasileira que vinha de Cuiabá e ensinava em português. Porém o projeto missionário da escola entrou em conflito com as lideranças religiosas e políticas das aldeias e a escola foi fechada.

A partir dos anos 80 a FUNAI e posteriormente a Prefeitura Municipal de Tangará da Serra assumem a oferta da educação escolar entre os Kozárene. A municipalização das escolas indígenas, a partir de 1991 e o acesso a formação dos professores *Haliti-Paresí* que se consolida com a implementação das políticas públicas para a formação de professores indígenas em Mato Grosso tem um forte impacto na educação escolar do povo. A Figura 3 feita em sala por estudantes *Haliti* da Educação Básica localiza esquematicamente as escolas indígenas no território abaixo do paralelo 14 S.

Esse histórico revela que, entre os *Haliti-Paresí*, a educação escolar foi, desde o início, um campo de disputa entre diferentes projetos civilizatórios — ora impostos de fora, ora apropriados e ressignificados pelas próprias comunidades. As primeiras escolas, mesmo quando motivadas por interesses missionários ou estatais, abriram brechas para a incorporação do saber indígena e deram origem a um movimento de reapropriação pedagógica, que viria a se consolidar nas gerações seguintes de professores indígenas comprometidos com a valorização da língua, da cultura e da cosmologia *Haliti*.

FIGURA 3 – DESENHO REPRESENTATIVO DAS ESCOLAS INDÍGENAS HALITI-PARESI ABAIXO DO PARALELO 14 S.



Fonte: Extraído de Santos et al., (2023).

Esse período de intensas transformações na educação indígena, que Tassinari (2001) denomina de “reconfiguração da escola indígena como lugar de fronteira”, é marcado por dois movimentos decisivos: a municipalização das escolas indígenas, iniciada em 1991, e a ampliação do acesso à formação específica de professores indígenas. No caso dos *Haliti-Paresi*, esse processo se consolida com a implementação das políticas públicas voltadas à formação docente intercultural no estado de Mato Grosso, impactando profundamente as práticas educativas nas aldeias.

A escola, nesse novo contexto, deixa de ser apenas uma extensão do projeto civilizatório estatal ou missionário e passa a ser um espaço de reivindicação cultural, afirmação identitária e articulação entre saberes. Os professores indígenas formados nesses programas passam a atuar como mediadores entre dois mundos.

Essa articulação também se expressa na valorização dos espaços físicos e simbólicos da vida comunitária. A maioria das casas nas aldeias *Haliti-Paresi*, por exemplo, segue o modelo tradicional da *hati* — uma construção ovalada, orientada no sentido leste-oeste, simbolizando o nascer e o pôr do sol. Essa arquitetura não é apenas funcional, mas profundamente cosmológica: remete à narrativa originária do povo, segundo a qual os *Haliti* viveram, no princípio dos tempos, dentro de uma pedra

redonda. A forma circular da *hati*, portanto, rememora essa origem e traduz no espaço construído um gesto de continuidade entre passado mítico e presente cotidiano.

As *hatis* são geralmente feitas com folhas de guariroba ou buriti, materiais naturais encontrados na região. Sua estrutura, além de resistente e adaptada ao clima, é também um símbolo da resistência cultural *Haliti-Paresí* — ali se mantêm vivos a língua, os ritos, os saberes compartilhados e o modo de viver em coletividade. Dentro da *hati*, inclusive, a posição para dormir não é aleatória: ela obedece a uma lógica relacional e espacial que reflete papéis sociais, vínculos familiares e cosmologias ancestrais.

5.4 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR HALITI-PARESÍ E ANÁLISE DA SUA ENTREVISTA

L.N. é um professor pertencente ao povo *Haliti-Paresí*, nascido em 1994 na aldeia Rio Verde, localizada na Terra Indígena Pareci, no município de Tangará da Serra, estado do Mato Grosso. Graduado em Ciências Matemáticas e da Natureza pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso (FAINDI/UNEMAT), no período de 2016 a 2022, L.N. atua atualmente como coordenador pedagógico na Escola Municipal Indígena Cabeceira do Sacre, além de acompanhar pedagogicamente cinco salas anexas, demonstrando seu comprometimento com a educação de base comunitária.

Sua trajetória educacional, conforme narrado no capítulo 5 do livro *MEU OLHAR BONITO II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza*, evidencia um percurso marcado por rupturas, retomadas e ressignificações. O contato mais direto com a escolarização formal ocorreu de forma relativamente tardia, em 2006, quando L.N. tinha 12 anos de idade e ainda era falante exclusivo da língua Paresí, sem domínio da leitura e da escrita em português. Esse momento de inflexão foi impulsionado pelo encontro com um administrador da FUNAI, egresso da primeira turma do curso superior intercultural (o chamado “3º Grau Indígena”) da UNEMAT, cuja presença e trajetória funcionaram como espelho e estímulo para que o jovem L.N. decidisse “aprender a ler e escrever em português”, enxergando no estudo uma forma de ajudar seu povo.

Ao longo de seu processo formativo, L.N. enfrentou os desafios próprios de quem precisa conciliar o trabalho na roça, o envolvimento com os rituais culturais e o esforço contínuo de se alfabetizar e avançar nos estudos em uma segunda língua. Em seu memorial, o professor se apresenta como “arquiteto tradicional”, “artesão” e também como alguém profundamente engajado na revitalização cultural de seu povo. Sua atuação profissional não se dissocia do compromisso ético e político com a manutenção da cultura *Haliti-Paresí*, que se expressa tanto no domínio de práticas tradicionais quanto na mediação entre saberes acadêmicos e ancestrais.

Outro momento emblemático de sua trajetória ocorre quando, ao ingressar na Escola Municipal Indígena, percebe que todos os professores atuantes eram formados pelo “3º Grau Indígena” e, mais do que isso, lhe transmitiam constantemente palavras de encorajamento: “*O importante é vocês estudarem. Vocês são o futuro do nosso povo. Vocês que vão ajudar o povo Haliti-Paresí.*” Esse ambiente escolar, permeado por vozes indígenas formadas no ensino superior e engajadas com a causa da educação comunitária, funcionou como um catalisador de consciência e projeto de vida.

Esses aspectos biográficos — a vivência enraizada na cultura *Haliti-Paresí*, o aprendizado prioritário da língua materna, o início tardio na escolarização ocidental, e a posterior formação universitária — constituem elementos centrais para a compreensão da posição-sujeito discursiva assumida por L.N. na entrevista analisada. Sua fala articula saberes tradicionais, práticas pedagógicas e estratégias de resistência simbólica, situando-se em uma interseção complexa entre o discurso acadêmico-científico e a oralidade cosmológica de seu povo. A análise do seu discurso, portanto, não pode prescindir da singularidade de sua trajetória, marcada pela interculturalidade vivida e pela mediação entre mundos epistêmicos em tensão e diálogo.

1. Condições de Produção do Discurso e a posição-sujeito

A entrevista de L.N., professor indígena do povo *Haliti-Paresí*, foi realizada no contexto da formação continuada no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O momento histórico em que a entrevista se inscreve é atravessado por disputas em torno da escola indígena, situada entre os projetos de autonomia cultural e a normatividade curricular da escola ocidental, ainda marcada

por uma lógica eurocêntrica. Esse contexto delinea as condições de produção do discurso de L.N., estruturadas pela tensão entre a ancestralidade indígena e a escolarização formal.

Nesse cenário, é importante compreender a inserção de L.N. como educador indígena que atua cotidianamente no espaço escolar. Ele exerce a função de coordenador pedagógico na Escola Municipal Indígena Cabeceira do Sacre, localizada na Terra Indígena Estivadinho, no município de Tangará da Serra (MT), acompanhando diretamente cinco salas anexas que atendem estudantes do 1º ao 9º ano. Sua posição-sujeito emerge do entrelaçamento entre o intelectual indígena engajado — ou intelectual orgânico, no sentido gramsciano, como ele próprio se reconhece — e o educador em trânsito constante entre dois mundos epistemológicos: o da tradição *Haliti*, marcada pela oralidade e pela cosmologia, e o da ciência formalizada, da escrita e das metodologias acadêmicas.

Essa travessia entre universos culturais e epistêmicos configura um atravessamento simbólico constitutivo de seu discurso. L.N. não enuncia a partir de uma posição homogênea ou neutra, mas como sujeito situado na fronteira de formações discursivas em disputa. É a partir dessa condição que seu discurso se materializa como lugar de resistência, negociação e criação de novos sentidos para o ensino de Ciências da Natureza em contexto indígena.

Essa dinâmica de articulação entre território, identidade e função profissional emerge com força no primeiro excerto da entrevista, no qual L.N. territorializa discursivamente sua trajetória e constrói sua autoridade enunciativa: *“Eu sou [nome suprimido], sou professor [nome suprimido]. Da etnia Haliti-Paresí, da aldeia Estivadinho, da Terra indígena Estivadinho no município de Tangará da Serra. Atualmente estou atuando na escola municipal Indígena Cabeceira do Sacre e acompanho cinco salas anexas da escola Cabeceira do Sacre e estou trabalhando na função de coordenador pedagógico. Faço acompanhamento pedagógico do primeiro ao nono ano.”*

Neste primeiro excerto, o sujeito inicia sua fala por meio de um gesto de autoidentificação performativa, com ênfase reiterativa no verbo “sou”, que constitui um ato de enunciação de si. Essa repetição não é fortuita: ela marca a afirmação de um lugar de fala que articula pertencimento étnico, territorial e profissional. O sujeito enunciador territorializa sua identidade e seu discurso ao nomear aldeia, terra

indígena, etnia, função e inserção escolar — elementos que, em conjunto, constroem uma posição-sujeito situada na intersecção entre a ancestralidade *Haliti-Paresí* e o sistema de ensino institucionalizado. A inserção no espaço escolar, como coordenador pedagógico, evidencia sua atuação em uma estrutura escolar ocidentalizada, mas sem rompimento com suas origens. O sujeito enuncia, assim, uma pedagogia da mediação, em que o currículo é atravessado pela cultura, e a autoridade enunciativa é construída na confluência entre o saber tradicional e o conhecimento acadêmico.

Na sequência, o sujeito amplia sua perspectiva enunciativa, deslocando-se do plano individual para o coletivo, e revelando uma preocupação estruturante com a formação docente em sua comunidade: *“No caso específico do nosso povo, Haliti-Paresí, nós temos poucos professores que têm formação na área de Ciências da Natureza. Temos pouco com formação e estão em atividade eu e o Pedro. Nós temos poucas pessoas com essa formação. Dentro dessa área, dentro do contexto da escola indígena. Espero que essa nova geração tenha mais motivação, tenha mais olhar para essa área, para ter mais professores nessa formação, para nós conseguir mais qualidade para trabalhar nas Ciências da Natureza.”*

Esse excerto revela um deslocamento do “eu” para o “nós”, marcando a construção de um sujeito coletivo em enunciação. A repetição insistente da carência (“temos poucos”) enfatiza discursivamente a urgência por formação docente específica na área de Ciências da Natureza. Ao nomear apenas “eu e o Pedro” como docentes com essa formação, o enunciador reafirma tanto a escassez quanto a centralidade de sua atuação. Mais do que um diagnóstico, há aqui uma convocação político-pedagógica às novas gerações. Seu discurso se ancora, portanto, em uma formação discursiva comunitária, comprometida com a ressignificação do saber científico como direito e como instrumento de fortalecimento coletivo, e não como imposição externa.

Em continuidade, a fala de L.N. se desloca para um plano autobiográfico, no qual ele compartilha sua trajetória de ingresso no ensino superior, reconhecendo os desafios e, sobretudo, os aprendizados que marcaram esse processo: *“Quando eu entrei na graduação eu tive um pouco de dificuldade, mas após a graduação eu tenho muitos métodos, metodologias e conhecimentos que venho trabalhando, olhando,*

escrevendo. Às vezes reflito e penso, leio os livros e dicas para analisar, testar como que a gente pode auxiliar ciências para a gente, trabalhar com os saberes indígenas.”

Esse trecho inaugura uma inflexão autobiográfica e reflexiva, que explicita o processo de deslocamento epistêmico vivido pelo sujeito. A oposição marcada pelo “mas” evidencia a superação de obstáculos iniciais e a apropriação progressiva de instrumentos pedagógicos e teóricos. A enumeração de “métodos, metodologias e conhecimentos” e os verbos no gerúndio indicam não apenas acúmulo de saberes, mas a vivência de uma prática pedagógica em constante elaboração. O uso do pronome “a gente” inscreve o enunciador em uma coletividade que permanece como horizonte de atuação. Ao “testar” formas de ensino que articulem ciência e saberes indígenas, L.N. atua como mediador intercultural e construtor de pontes epistemológicas

Finalmente, o sujeito retoma sua trajetória formativa, fazendo um movimento retrospectivo de análise crítica da própria experiência enquanto docente: *“Minha formação me ajudou muito a compreender as dúvidas que eu tinha quando eu tinha só o ensino médio, quando eu atuava na escola.”*

Esse excerto reconfigura o passado como parte constitutiva da formação docente, ao invés de uma etapa superada. A expressão “quando eu tinha só o ensino médio” não desqualifica a experiência anterior, mas a reinscreve como ponto de partida para a construção do saber sistematizado. Essa operação discursiva reforça a ideia de que a prática empírica, ainda que marcada por incertezas, possui um valor formativo que ganha novo sentido à luz da formação universitária. O sujeito se constrói, assim, como educador em movimento, que articula vivência e teoria, território e academia, ancestralidade e ciência — reafirmando sua posição-sujeito como mediador cultural e intelectual orgânico do povo *Haliti-Paresí*.

2. Descrição das Formações Discursivas

A análise das entrevistas evidencia a presença de diferentes formações discursivas que se entrecruzam e se tensionam, revelando sentidos plurais atribuídos ao ensino de Ciências da Natureza no contexto indígena. Dentre os principais discursos identificados, destacam-se:

- a) **Discurso da ancestralidade e da cosmologia indígena:** expressa uma concepção enraizada na vivência cotidiana e no pertencimento territorial, em que

os conhecimentos da Natureza são transmitidos pelas experiências, pela oralidade e pela espiritualidade dos povos originários. Excertos como *“a base da vida é a Ciência da Natureza”* e *“tudo o que a gente vê, nós, indígenas, crescemos nesse conhecimento”* apontam para uma compreensão integrada entre vida, território e saber.

- b) **Discurso da ciência acadêmica:** manifesta-se na valorização dos conhecimentos sistematizados, sem, contudo, deslegitimar os saberes tradicionais. Ao afirmar que *“na academia o que a gente aprende não é diferente da nossa cultura. É o mesmo, mas está na escrita, na pesquisa, na comprovação”*, os sujeitos articulam aproximações entre epistemologias distintas, sem submeter uma à outra.
- c) **Discurso da escola e da política educacional:** aparece em reflexões sobre os limites e as possibilidades institucionais para a construção de uma educação intercultural. A fala *“nós da Educação Escolar Indígena temos a liberdade de trabalhar com isso... mas o sistema do município ou do estado interfere”* evidencia as tensões entre autonomia pedagógica e imposições burocráticas.
- d) **Discurso da formação docente e do currículo:** revela-se na valorização da trajetória formativa dos professores indígenas e na defesa de currículos que integrem os saberes tradicionais. Declarações como *“a formação me ajudou muito a compreender as dúvidas... quando eu atuava na escola”* e *“a gente precisa ter no currículo a integração do conhecimento tradicional”* indicam uma perspectiva crítica e propositiva sobre o papel da formação inicial e continuada.
- e) **Discurso da resistência e da luta política:** mobiliza categorias como identidade, protagonismo e intelectualidade indígena. Ao afirmar que *“somando com o conhecimento da faculdade, podemos contribuir com a sociedade... somos intelectuais orgânicos”*, os sujeitos reafirmam sua capacidade de produção de conhecimento e sua atuação política no campo educacional.

Essas formações discursivas são atravessadas por um léxico recorrente, que inclui termos como: *respeito, natureza, ciência, currículo, formação, saberes indígenas, intelectual orgânico, cosmologia, materiais didáticos, conhecimento tradicional, educação inclusiva, contribuição, compreensão, academia, prática, cultura e vida saudável*, entre outros. Esses termos não apenas compõem o vocabulário dos

entrevistados, mas também demarcam as posições ideológicas e epistêmicas a partir das quais os sujeitos se inscrevem no debate educacional.

3. Análise dos Efeitos de Sentido

O discurso de L.N. enuncia uma perspectiva intercultural que tensiona a separação binária entre o saber científico ocidental e os saberes tradicionais indígenas. Ao afirmar que ambos partem de uma mesma base, embora percorram caminhos distintos de sistematização, o sujeito produz um efeito de sentido de equivalência epistêmica. Nesse processo, o conhecimento tradicional não é subordinado ao científico, mas reconhecido como modo legítimo e autônomo de interpretar e transformar o mundo.

O enunciador opera um movimento discursivo de tradução e aproximação, em que a ciência da natureza, enquanto campo epistemológico ocidental, é confrontada e dialogada com a ciência vivida, enraizada na cosmologia, na oralidade e nas práticas cotidianas dos povos indígenas. Esse deslizamento semântico — do conhecimento como produto técnico-científico para o conhecimento como experiência territorializada — rompe com a lógica colonial de subalternização dos saberes originários.

Ainda que L.N. reivindique uma integração entre os conhecimentos, ele denuncia, de forma crítica, o apagamento histórico dos saberes indígenas no currículo oficial. A afirmação “*ainda temos o currículo da sociedade não indígena...*” evidencia o silenciamento estrutural que persiste nas políticas educacionais, mesmo em contextos de escolas indígenas. Há, assim, um tensionamento entre a proposta curricular prescrita pelo Estado e o currículo vivido nas comunidades.

O efeito de sentido predominante é o deslocamento da ciência como discurso universal e neutro para uma concepção ampliada, situada e intercultural. Nesse novo regime de sentidos, o saber indígena deixa de ocupar a posição de objeto de ensino — a ser explicado ou traduzido pela escola — para assumir o estatuto de produtor legítimo de conhecimento. O indígena não é apenas receptor da ciência, mas autor e elaborador de epistemologias próprias, que contribuem ativamente para a construção de um ensino de Ciências da Natureza mais plural e comprometido com a justiça cognitiva.

Assim, o discurso de L.N. não apenas afirma identidades, mas propõe um novo lugar de enunciação para os povos indígenas na escola: um lugar em que seus

saberes são valorizados, suas vozes são escutadas, e suas práticas se tornam referências curriculares potentes para a transformação das práticas educativas.

4. Blocos de Interpretação

Bloco 1 – A Ciência da Natureza como Base da Vida e da Cosmologia *Haliti*

Para o professor indígena L.N., a Ciência da Natureza não é uma área de conhecimento isolada, tampouco um conteúdo escolar entre outros. Ela é, antes de tudo, fundamento existencial e cosmológico: *“A base da nossa vida é a natureza.”*; *“A ciência da natureza faz parte da nossa [vida].”*

Essas afirmações inauguram um campo discursivo em que a ciência não se apresenta como construção externa ou importada, mas como parte inseparável de um modo de vida ancestral. Para L.N., natureza e ciência são inseparáveis porque ambas formam a base simbólica e material que sustenta a existência *Haliti*. Há, nesse discurso, um deslocamento importante: a Ciência da Natureza deixa de ser um saber “sobre” o mundo, para tornar-se um saber “no” mundo — vivido, praticado, incorporado.

Essa perspectiva nos conduz a um lugar de cruzamento entre dois regimes epistemológicos distintos: de um lado, o saber indígena, oral, relacional, comunitário e enraizado na experiência cotidiana; de outro, o saber acadêmico, sistematizado, escrito e reconhecido institucionalmente. L.N. se posiciona discursivamente entre essas duas lógicas, sem subordinar uma à outra. Pelo contrário, seu discurso mobiliza essas formações discursivas de forma estratégica, conferindo ao conhecimento tradicional não apenas equivalência, mas primazia em muitos casos.

No seguinte excerto, essa inversão epistêmica se torna explícita: *“Na nossa cultura, planta e bicho são da mesma família; a ciência de laboratório só confirma o que a gente já pratica.”*

Aqui, o professor contesta diretamente o sistema classificatório da ciência moderna, substituindo a taxonomia biológica por uma ontologia de parentesco. Plantas e animais não são objetos de estudo, mas parentes com os quais se convive. Essa cosmovisão relacional transforma radicalmente a maneira de entender a natureza. A expressão “a ciência de laboratório só confirma” desloca a autoridade epistêmica do laboratório para a prática cotidiana — é o mundo vivido que gera o

conhecimento, enquanto a ciência escolar apenas o reconhece tardiamente. A formação discursiva indígena, neste caso, emerge como fonte originária do saber, alicerçada na oralidade, na observação direta e na experiência partilhada.

Esse movimento de reposicionamento epistêmico se aprofunda no trecho seguinte: *“A ciência que eu acredito que eu aprendi na minha cultura e venho aprendendo na academia... é o mesmo, só que está na escrita, na pesquisa, na comprovação.”*

L.N. articula aqui uma tradução epistemológica: o que se aprende na cultura indígena é, em essência, o mesmo que a universidade ensina — apenas expressado em linguagens distintas. A escrita, a pesquisa e a comprovação aparecem como aparatos formais de validação do conhecimento que já existia. O uso da expressão “só que” marca a diferença não como oposição, mas como variação de forma. A equivalência não é simplista, mas profundamente política: o saber tradicional não carece de legitimação, ele apenas circula por outras vias. Assim, a ciência ocidental não ocupa um lugar de supremacia, mas de diálogo possível.

Essa lógica de trânsito e devolução aparece com nitidez no excerto que se segue: *“A gente aprende aqui na faculdade, a partir da ciência científica, que a gente pode levar para nossa comunidade para partilhar o nosso conhecimento a partir dos conhecimentos tradicionais.”*

Esse enunciado reposiciona a universidade como espaço de mediação, e não como centro hegemônico do saber. A formação recebida não é fim em si mesma, mas ganha sentido quando retorna à comunidade, num gesto de partilha e reconstrução coletiva. A escolha do verbo “partilhar” é significativa: ela recusa a lógica da transmissão unidirecional e reafirma o princípio de circularidade que orienta o saber indígena. O conhecimento acadêmico é apropriado, reinterpretado e devolvido à aldeia como ferramenta de fortalecimento — nunca como imposição.

Em conjunto, os excertos analisados revelam que a fala de L.N. está impregnada de uma pedagogia intercultural ativa, na qual a Ciência da Natureza é compreendida como saber da vida, e não apenas como disciplina escolar. A ciência “científica” — como ele nomeia — pode até ser útil, mas não é fundadora. O que funda é a experiência ancestral, o vínculo com o território, o saber que se aprende no convívio com plantas, animais, rios e espíritos. Essa ciência relacional, viva e situada,

é a que primeiro ensina, e é ela que orienta como — e por que — ensinar Ciências da Natureza na escola indígena.

Bloco 2 – Formação Acadêmica como Mediação para a Interculturalidade

Para L.N., a formação acadêmica não representa uma ruptura com sua origem, mas uma possibilidade de diálogo, tradução e fortalecimento dos saberes tradicionais. Sua trajetória revela como o espaço universitário pode operar como mediação intercultural, desde que os conhecimentos ali produzidos sejam articulados com a vivência, a cultura e a cosmovisão indígena.

É a partir dessa perspectiva que ele afirma, com clareza e convicção: “A formação me ajudou muito a compreender as dúvidas que eu tinha... quando atuava na escola.”; “Na academia o que a gente aprende não é diferente da nossa cultura.”

Essas declarações evidenciam que a formação universitária, em vez de substituir os saberes indígenas, permite ressignificá-los, iluminando questões vividas anteriormente no exercício da docência. A universidade, nesse contexto, se torna um espaço de escuta e elaboração, no qual as experiências comunitárias encontram novas linguagens e metodologias para se afirmarem como conhecimento legítimo.

A fala de L.N. revela, assim, processos de circulação de sentidos entre diferentes formações discursivas — especialmente entre a discursividade acadêmica e a indígena — possibilitando a emergência de um sujeito que transita entre mundos epistemológicos. À luz do conceito de *interdiscurso* (Pêcheux, 1990), seu posicionamento expressa uma identidade pedagógica constituída na fronteira entre diferentes regimes de saber. Esse trânsito também se aproxima da figura do intelectual orgânico (Gramsci, 1997), entendido como aquele que elabora criticamente os saberes da própria cultura e os devolve à comunidade, contribuindo para sua emancipação.

Esse papel se explicita no seguinte excerto: “É, eu sou construtor de casa, então a construção da casa, ela envolve não só as Ciências da Natureza, mas vai na matemática, vai na história, vai na língua materna, então é uma das experiências que eu levo como uma experiência minha, como Haliti. Com um olhar como professor formado na academia, tem muita ciência dentro da ciência da natureza. Dá para trabalhar que hora que vêm as matérias-primas, como que faz, qual o momento que

é certo, como que a gente pode encontrar, então essas coisas. A gente dá experiências que eu tenho dentro da escola.”

Nesse fragmento, L.N. desloca o *lócus* da autoridade epistêmica da universidade para o território. A casa, enquanto prática comunitária e simbólica, torna-se metáfora de um currículo interdisciplinar que nasce da experiência e do pertencimento. Ciências da Natureza, Matemática, História e Língua Materna se entrelaçam no ato de construir — não apenas moradias, mas também sentidos. Ao afirmar que olha para essa experiência “como professor formado na academia”, L.N. reinscreve o saber acadêmico dentro de uma epistemologia indígena, reafirmando sua posição de mediador intercultural.

Esse movimento se fortalece quando ele afirma: *“Eu acredito que como professor, com um pouco de experiência nessa área, é importante a contribuição dos indígenas; professores indígenas, pesquisadores indígenas nessa área de ciências, não só como formação acadêmica, mas tem a sua intelectual orgânico, porque a gente a entende, compreende sobre o mundo, a natureza, como indígena, nós somos intelectuais orgânicos. Somando com o conhecimento e formação na faculdade a gente pode contribuir muito mais com a sociedade. De forma a mostrar a importância da Ciência da Natureza...”*

Aqui, o sujeito enunciativo se inscreve coletivamente: “nós somos intelectuais orgânicos”. Esse gesto desloca a centralidade da ciência ocidental, apresentando o professor indígena como produtor de saberes próprios, operantes na relação com a natureza e na experiência cotidiana. A formação acadêmica é acolhida como aliada, desde que se some ao conhecimento ancestral e seja orientada por uma perspectiva comunitária e crítica. Ao mesmo tempo, esse posicionamento afirma o papel político do educador indígena como elo entre culturas, capaz de contribuir com a sociedade não indígena e com os próprios indígenas que estão em processo de reapropriação de seus mundos.

Essa perspectiva se radicaliza no excerto: *“Quando a gente está lá na sala, eu mesmo sempre cobro os professores para trabalhar a partir da realidade dos nossos alunos. Para chegar até a ciência científica. Primeiro a gente tem que saber da nossa cultura, depois a gente tem que entender das Ciências da Natureza, no olhar, no conhecimento do não indígena.”*

Nessa formulação, L.N. propõe uma hierarquia pedagógica contra hegemônica: o ponto de partida deve ser a cultura do estudante indígena, e não o currículo prescrito. A “ciência científica” — expressão carregada de ironia e deslocamento crítico — só ganha sentido depois que o aluno compreende suas próprias raízes. A ação de “cobrar os professores” indica seu papel de liderança pedagógica, reafirmando a escola como espaço de disputa simbólica e reconstrução de sentidos. O professor não se limita à aplicação de conteúdos: ele tensiona, transforma e reinscreve o currículo a partir das epistemologias do território.

Em conjunto, esses enunciados revelam que L.N. atua como mediador intercultural, intelectual orgânico e agente de transformação curricular. Sua prática docente ultrapassa a reprodução de conteúdo e se estrutura como exercício de articulação entre mundos, saberes e temporalidades. A universidade, embora ainda funcione como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 2023), é reconfigurada a partir da agência indígena como espaço de apropriação crítica, fortalecimento cultural e produção de novos sentidos para a formação docente.

Bloco 3 – Currículo como Campo de Disputa Discursiva e Iniciativa Local

No discurso de L.N., o currículo escolar emerge como um território de disputas simbólicas e epistemológicas. Mais do que um documento normativo, o currículo é compreendido como campo de negociação entre saberes ancestrais e a racionalidade ocidental, em que o professor atua como mediador, tensionando e transformando o que está posto. Essa compreensão se inscreve numa crítica à estrutura curricular hegemônica, que ainda opera com base em uma lógica colonizadora e excludente, apesar dos avanços legais que reconhecem o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada.

Essa crítica aparece de forma explícita quando L.N. aponta os limites impostos pelas instâncias oficiais da educação: *“O primeiro ponto é a política pública, porque muitas vezes nós da Educação Escolar Indígena temos a liberdade de trabalhar com isso nas escolas indígenas, mas o tal do sistema do município ou do estado às vezes interfere para não encaixar, para a gente trabalhar dentro do currículo.”*

Nesse excerto, o sujeito denuncia os obstáculos impostos por instâncias administrativas externas, como secretarias municipais ou estaduais, que dificultam a

autonomia das escolas indígenas. A expressão “o tal do sistema” revela, com ironia e cuidado, uma crítica a esse poder centralizado, enquanto o verbo “encaixar” remete a uma estrutura rígida e excludente, incapaz de acolher a organicidade e a fluidez dos saberes indígenas.

Apesar dessas tensões, L.N. revela estratégias de resistência e reapropriação, assumindo que mesmo diante de um currículo “da sociedade não indígena”, aqueles com experiência conseguem adaptá-lo de forma significativa: *“Ainda temos o currículo da sociedade não indígena, mas a gente que tem experiência, consegue adaptar, mas a gente precisa ter no currículo a integração do conhecimento tradicional.”*

Essa adaptação, no entanto, não se limita a uma adequação superficial: ela busca transformar o currículo desde dentro, promovendo a inserção autêntica dos conhecimentos tradicionais. O enunciado revela um processo coletivo, marcado pelo uso do pronome “a gente”, e por uma pedagogia da experiência, em que a vivência precede a teoria.

Ao defender a legitimidade da ciência indígena, L.N. rompe com a oposição entre ciência e tradição, como demonstra na seguinte fala: *“Por exemplo, familiares de palmeiras: palmeiras têm vários familiares, mas na nossa cultura também tem palmeiras: tem coqueirinho, da guariroba, tem do buriti... Então são a mesma família na cultura Paresí. [...] Nós temos a nossa ciência, nosso mesmo, dentro da nossa comunidade, que a gente pode trabalhar a partir disso para nossos alunos compreender com facilidade a ciência científica.”*

Aqui, o professor inscreve uma ontologia relacional em que as palmeiras são classificadas por vínculos culturais e simbólicos, não por critérios científicos ocidentais. A ciência da natureza, nesse discurso, deixa de ser propriedade exclusiva da modernidade e se torna uma forma legítima de conhecimento, enraizada no cotidiano e na cosmovisão Paresí.

Essa articulação entre prática comunitária e conteúdos escolares é aprofundada quando L.N. retoma a metáfora da construção da casa como eixo interdisciplinar e pedagógico: *“A gente aprende aqui na faculdade, a partir da ciência científica, que a gente pode levar para nossa comunidade para partilhar o nosso conhecimento a partir de conhecimentos tradicionais. [...] A construção da casa [...]*

envolve não só as Ciências da Natureza, mas vai na matemática, vai na história, vai na língua materna...”

Ao invocar a construção da casa como prática educativa, L.N. propõe um currículo tecido a partir da vida, que articula saberes de forma orgânica, e não fragmentada. A casa torna-se, assim, símbolo de um currículo vivo, que abriga ciência, matemática, história e língua, sem hierarquias rígidas entre os campos do saber.

Esse compromisso com uma educação situada também se manifesta na postura crítica e propositiva do professor, que atua como liderança pedagógica dentro da escola: *“A maioria dos professores não coloca, ainda não integraram a trabalhar com esses conhecimentos. Para gente, como a gente, que tem informação, a gente tem experiência nessa área. [...] Eu mesmo sempre cobro os professores para trabalhar a partir da realidade dos nossos alunos. Para chegar até à ciência científica, primeiro a gente tem que saber da nossa cultura.”*

A cobrança dirigida aos colegas docentes sinaliza a construção de uma pedagogia contra hegemônica, que parte da cultura local como fundamento para o ensino das Ciências da Natureza. O uso da progressão “primeiro... depois...” revela uma hierarquia pedagógica alternativa, centrada nos saberes tradicionais como ponto de partida.

Ao longo de sua fala, L.N. não apenas descreve experiências, mas elabora uma prática de transformação curricular que ressignifica a escola como espaço de mediação intercultural. Ao fazer isso, desafia a estrutura curricular dominante e aponta para um projeto de educação que reconhece, valoriza e se constrói com base nas epistemologias indígenas.

Bloco 4 – Material Didático, Invisibilização Epistemológica e Desigualdades Estruturais

A fala de L.N. traz à tona uma crítica contundente aos limites estruturais e simbólicos impostos à Educação Escolar Indígena, especialmente no que se refere aos materiais didáticos e às condições de ensino. O professor indígena identifica um abismo entre o discurso oficial que reconhece a diversidade cultural e a realidade das escolas indígenas, marcadas pela precariedade, pela ausência de recursos e pela omissão estatal. Essa denúncia não se restringe a aspectos logísticos: ela desvela o funcionamento de uma lógica excludente, em que os saberes indígenas são sistematicamente silenciados no interior do currículo escolar.

Esse silenciamento é particularmente evidente na forma como o livro didático — instrumento amplamente difundido e legitimado pela política educacional brasileira — opera como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 2023). Ao padronizar os conteúdos escolares com base na ciência ocidental, o material didático exclui epistemologias outras e naturaliza uma hierarquia do saber. Essa crítica aparece já nas primeiras reflexões de L.N., ao relatar sua trajetória de transição entre a dependência do livro e a construção de materiais próprios: *“Então, essa questão eu nunca tinha trabalhado na escola, eu usava mais os livros didáticos, científicos. Mas hoje eu consigo auxiliar para levar esses conhecimentos tradicionais para escola e trabalhar isso é um dos exemplos que eu tenho feito. Por exemplo, familiares de palmeiras, palmeiras tem vários familiares, mas na nossa cultura também tem palmeiras, tem coqueirinho, da guariroba, tem do buriti, então elas são a mesma família na cultura Paresí, então são esses pontos que a gente, como professor indígena a partir da ciência científica entende que nós temos a nossa ciência, nosso mesmo, dentro da nossa comunidade, que a gente pode trabalhar a partir disso para nossos alunos compreender com facilidade a ciência científica.”*

O excerto revela um movimento de deslocamento enunciativo: de reprodutor dos discursos contidos no livro didático para elaborador de uma prática pedagógica enraizada na cosmovisão de seu povo. A exemplificação com as palmeiras demonstra que a botânica, quando transposta para o campo cultural Paresí, adquire sentidos próprios e se torna ponto de partida para o ensino das Ciências da Natureza. A formulação “nós temos a nossa ciência, nosso mesmo” expressa uma reivindicação de autoria epistêmica e desafia o monopólio de validade atribuído à ciência ocidental. Esse gesto de tradução e mediação evidencia uma desobediência epistêmica que reposiciona o professor indígena como sujeito produtor de conhecimento e não apenas transmissor de conteúdos validados pelo Estado.

A superação dessa assimetria, contudo, depende de condições materiais efetivas. L.N. reconhece que a falta de recursos impede a produção de materiais didáticos próprios e compromete a inserção dos saberes indígenas no cotidiano escolar: *“O mais importante é a falta de material. A gente ter um bom financiamento do programa para a gente produzir materiais, para a gente trabalhar com saberes indígenas, ciências, com o conhecimento tradicional, a gente teria bons materiais, tendo materiais a gente tem como trabalhar e colocar no currículo.”*

Aqui, a materialidade se mostra fundamental para a enunciação: sem materiais próprios, não há como disputar os sentidos inscritos no currículo oficial. A ausência de financiamento para essa produção gera um apagamento institucionalizado, que impede que os professores indígenas ocupem a função-autor (Foucault, 1983). Não se trata apenas de uma limitação técnica, mas de um silenciamento discursivo (Orlandi, 2020), que impede que epistemologias indígenas sejam vistas como fontes legítimas de saber escolar.

Ao mesmo tempo, o trecho evidencia a interdependência entre currículo, autoria e material didático: “tendo materiais a gente tem como trabalhar e colocar no currículo”. Ou seja, o currículo só se abre à interculturalidade quando há suporte material que permita a expressão e a visibilidade dos saberes ancestrais. Sem isso, as políticas de educação diferenciada permanecem apenas no plano da intenção normativa.

Essa reflexão é aprofundada quando L.N. aponta que, mesmo com o respaldo legal para a inclusão dos saberes indígenas no currículo, sua efetivação depende de formação, conhecimento e experiência docente: “[...] *tendo materiais a gente tem como trabalhar e colocar no currículo. Ainda nós não temos. É dentro do currículo básico, que a legislação da Educação Escolar Indígena garante isso, mas por falta de conhecimento, por falta de experiência, a maioria dos professores não coloca, ainda não integraram a trabalhar com esses conhecimentos.*”

Neste excerto, a crítica se desloca do campo institucional para o âmbito da prática pedagógica. A existência de uma legislação que garante a presença dos saberes indígenas no currículo não é suficiente quando os próprios professores não foram formados para reconhecê-los, valorizá-los e ensiná-los. A expressão “ainda nós não temos” funciona como um índice de ausência e denúncia da interculturalidade apenas simbólica, não materializada em ações efetivas de formação docente e produção de conteúdo.

Essa lacuna formativa reforça a permanência de uma estrutura monocultural no interior das escolas, onde a diversidade é celebrada nos documentos, mas negada nas práticas. A crítica de L.N. aponta, portanto, para a necessidade de uma política educacional que vá além do reconhecimento legal: é preciso garantir condições objetivas para a emergência de outras epistemologias no espaço escolar, mediante financiamento, formação e autoria.

A articulação entre esses elementos — discurso, material, formação e currículo — revela a complexidade da luta por uma educação verdadeiramente intercultural. A partir de sua prática, L.N. afirma a potência dos saberes indígenas, mas também denuncia os mecanismos de invisibilização que operam cotidianamente na escola. Sua fala convoca o Estado, a universidade e os pares docentes a repensarem o lugar dos materiais didáticos e da produção do saber, abrindo espaço para múltiplas formas de compreender, ensinar e viver a ciência.

Bloco 5: Intelectualidade Orgânica, Projeções Interculturais e Reivindicação Epistêmica

O discurso de L.N. se inscreve como ato político e gesto epistêmico de afirmação do lugar do indígena como produtor de conhecimento, e não apenas como seu receptor. Ao declarar que “nós somos intelectuais orgânicos”, o professor *Haliti-Paresí* mobiliza, com intencionalidade e consciência política, a noção gramsciana de intelectualidade enraizada na experiência coletiva e na vivência comunitária. Sua trajetória pessoal se articula como parte de um projeto mais amplo, em que a formação acadêmica não representa ruptura com sua origem, mas mediação para fortalecer e traduzir os saberes tradicionais. Nesse contexto, suas palavras assumem um papel central na construção desse projeto educativo e político: “*Nós somos intelectuais orgânicos.*”; “*Temos bastante coisa para contribuir com a sociedade... e com o próprio indígena.*”

Essas enunciações funcionam como deslocadores discursivos que desafiam a hegemonia da epistemologia ocidental, ao mesmo tempo em que abrem espaço para novos sentidos de ciência, currículo e formação. L.N. se posiciona como sujeito epistêmico, que transita entre diferentes regimes de verdade e de produção de saber, e que reivindica a legitimidade dos conhecimentos indígenas como constitutivos de uma nova proposta educativa.

Ao projetar que “a educação inclusiva na área das Ciências da Natureza contribuiria muito na formação dos novos cidadãos, não só indígenas, mas não indígenas... a Ciência da Natureza é a base da vida”, ele mobiliza a polissemia como recurso discursivo que expande o campo da enunciação. A expressão “novos cidadãos” não apenas universaliza o impacto da interculturalidade crítica, mas também propõe a emergência de sujeitos formados a partir do diálogo entre diferentes

epistemes. Ao mesmo tempo, “base da vida” opera como metáfora fundante que ancora a ciência no território, na ancestralidade e na relação simbiótica com a natureza.

Essa projeção de um futuro educativo conectado na interculturalidade não se dá apenas no plano do desejo; ela é sustentada por práticas pedagógicas concretas que articulam saberes científicos e tradicionais: *“Nós trabalhamos com a classificação das plantas. E no olhar da ciência científica tem a classificação das plantas. Na nossa cultura, cultura indígena, no conhecimento indígena tradicional, tem as classificações tradicionais, os familiares de espécies e dos animais. Como que classifica os animais, têm espécies que são de uma família e de outra família.”*

Nesse trecho, L.N. realiza uma operação discursiva de tradução epistêmica, ao reconhecer paralelos entre os sistemas classificatórios da ciência acadêmica e aqueles presentes na cosmologia e nos modos de vida de seu povo. A referência às “classificações tradicionais” de plantas e animais revela que há, no interior da cultura *Haliti*, uma organização sistemática do conhecimento, fundada em princípios próprios de observação, experiência e simbolismo.

Essa equivalência não é casual nem subordinada: ela afirma que o conhecimento indígena também categoriza, nomeia e interpreta o mundo — ainda que o faça por vias distintas das reconhecidas pela academia. Ao trazer essas classificações para o debate sobre o currículo, L.N. não propõe a substituição de uma ciência pela outra, mas sim a construção de um espaço de enunciação mútua, no qual ambas possam dialogar, tensionar e se enriquecer reciprocamente.

É nesse ponto que a noção de *função-autor* (Foucault, 1983; Orlandi, 2018) se desloca da figura do professor individual para o coletivo: o “nós” que “trabalhamos com a classificação” sinaliza uma autoria compartilhada, comunitária, que recusa o modelo de produção solitária do conhecimento. Trata-se de uma reinscrição da função-autor no território, na coletividade, no “nós” que classifica, interpreta e transforma a realidade. Essa perspectiva está profundamente alinhada aos princípios da *interculturalidade crítica* (Tubino, 2005), que não busca apenas a coexistência entre saberes, mas sua articulação em pé de igualdade.

O silêncio sobre os entraves estruturais ou as ausências do Estado nesse processo de produção epistêmica revela também um gesto de agência. L.N. opta por enfatizar a potência da comunidade e a autonomia dos sujeitos indígenas em produzir

seus próprios materiais e práticas pedagógicas. Esse silêncio estratégico não oculta a desigualdade, mas recusa se reduzir a ela. Ao contrário, afirma que, mesmo diante das limitações institucionais, é possível construir outros caminhos formativos baseados na autoria indígena e na ciência situada.

Dessa forma, os sentidos produzidos no discurso de L.N. não apenas tensionam o currículo oficial e os materiais didáticos impostos, mas projetam um horizonte educativo que reconhece, valoriza e se constitui a partir dos saberes originários. Um futuro em que o ensino de Ciências da Natureza é reorganizado a partir das narrativas territoriais, das experiências comunitárias e da escuta das epistemologias silenciadas.

As considerações finais de sua entrevista reforçam a densidade política e epistêmica de sua fala. Ao conectar os saberes *Haliti* à prática docente, ao denunciar os apagamentos e ao afirmar sua posição como intelectual orgânico, L.N.:

- Reivindica os saberes indígenas como legítimos e necessários à formação de todos os sujeitos — indígenas e não indígenas;
- Denuncia os mecanismos institucionais de silenciamento e exclusão, mostrando como o epistemicídio opera nos materiais, nas políticas e nas práticas escolares;
- E propõe alternativas pedagógicas fundadas na autoria comunitária, na pluralidade epistêmica e na construção de uma ciência do território.

O discurso de L.N. nos convoca a repensar profundamente os fundamentos da escola, do currículo e da ciência. Seu gesto discursivo, ligado na memória, na resistência e na possibilidade, anuncia um novo horizonte para o ensino de Ciências da Natureza: um horizonte em que os povos indígenas não apenas são reconhecidos como sujeitos de direitos, mas como autores de mundos possíveis e produtores de ciência enraizada, viva e plural.

5.5 OS *INỸ-KARAJÁ*

O povo *Inỹ-Karajá*, habitantes tradicionais das margens do rio Araguaia e da Ilha do Bananal, constitui um dos grupos indígenas mais antigos e emblemáticos do Brasil Central. Sua trajetória é marcada por resistência, adaptação e profundas transformações ao longo dos séculos. Os *Inỹ* desenvolveram uma complexa

organização social e uma cosmovisão que articula mito, território, memória e sobrevivência coletiva. Sua história recente também é atravessada pelos impactos da colonização, pela pressão sobre seus territórios, pela degradação ambiental e pelas estratégias de luta para manter viva sua identidade cultural diante do avanço do chamado “mundo dos *tori*” — o mundo dos não indígenas.

Um dos elementos centrais da identidade *Inỹ*-Karajá é o mito de origem, que narra o surgimento do povo a partir das profundezas do rio Araguaia. Essa narrativa mítica, transmitida pela oralidade e presente nos rituais, conta que os *Inỹ* viviam em um mundo subaquático, livre do sofrimento e da morte, até que um jovem, ao avistar uma luz, conduziu seu povo à superfície. O Araguaia, chamado de *Berhoky* pelos Karajá, não é apenas um rio: é o eixo cosmológico que conecta passado, presente e futuro, ancorando a memória, o território e a relação com o sagrado. Como afirma Feitosa (2021):

“O povo *Inỹ* possui diversos mitos que abordam variados temas como: a origem do povo, a origem do sol, a origem dos aruanãs, a origem do não indígena, entre tantos outros. Para esse povo, os mitos são uma das formas de saber interpretar e seguir o sentido da vida.” (Feitosa, 2021, p. 64).

Essa cosmovisão se traduz em práticas rituais, celebrações e em uma compreensão de mundo onde tudo está interligado: os vivos, os mortos, a natureza, o ciclo das águas e os espíritos protetores. O mito não apenas legitima o direito ao território, mas também fundamenta o dever coletivo de zelar pela fauna, pela flora e pelas tradições transmitidas de geração em geração.

A presença dos Karajá no rio Araguaia é registrada há séculos, muito antes da chegada dos colonizadores. A história de Goiás — em especial da região de Aruanã — é inseparável da trajetória do povo Karajá. Conforme aponta Araújo Júnior (2012), os Karajá de Buridina (região em que viveu com seus avós o professor entrevistado neste estudo), assim como muitos outros grupos indígenas, sofreram sucessivas perdas territoriais e, até recentemente, estavam confinados a pequenas áreas sob constante pressão da expansão da pecuária, da agricultura e, mais recentemente, do turismo e da degradação ambiental. Os barrancos erodidos pelo rio e a devastação do Cerrado são marcas visíveis desse processo.

Desde os primeiros contatos — inicialmente com outros povos indígenas e, depois, com os colonizadores — os Karajá enfrentaram epidemias, deslocamentos forçados, catequese, exploração econômica e sucessivas tentativas de assimilação

cultural. Políticas de “civilização”, como o Regimento das Missões e a Lei de Terras do século XIX, visavam transformar os povos indígenas em mão de obra servil, eliminando suas práticas e saberes tradicionais. Ao longo do século XX, embora a atuação de órgãos como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tenha promovido alguns avanços legais, também trouxe novas tensões e ambiguidades.

Apesar de todo esse histórico de violações, a identidade *Iny* — que significa “nós” — funcionou como um potente elemento de coesão e resistência. Essa subjetividade coletiva manteve unida a sociedade Karajá, permitindo-lhe atravessar séculos de pressões externas sem perder o sentimento de pertencimento, a resistência cultural e a luta contínua pela integridade física, territorial e identitária.

A organização social *Iny*-Karajá fundamenta-se em famílias extensas, em uma lógica de descendência bilateral e em uma profunda dimensão ritual. A transmissão dos conhecimentos tradicionais ocorre majoritariamente pela oralidade, pelas rodas de conversa, pelos exemplos cotidianos e pelos grandes rituais que marcam o ciclo da vida, como o *Hetohoky* (Casa Grande) e as festas de iniciação. As relações de gênero, idade e parentesco desempenham papel central na definição dos papéis sociais e no funcionamento dos mecanismos de solidariedade e responsabilidade coletiva.

A educação tradicional *Iny*-Karajá se estrutura a partir de três verbos fundamentais: observar, ouvir e praticar. As crianças aprendem observando os mais velhos, escutando conselhos, narrativas e mitos, e participando ativamente de atividades de subsistência, do artesanato e das celebrações rituais. Os anciãos ocupam um papel central como guardiões da memória, dos saberes e da resistência simbólica (Feitosa, 2021), especialmente frente à crescente influência da sociedade envolvente e ao modelo escolar padronizado imposto nas comunidades.

A pintura corporal e a decoração das cerâmicas estão profundamente associadas à estética cultural Karajá, expressando-se também nas peças de vestuário e nos adornos. Um exemplo emblemático dessa produção é a confecção das bonecas *Ritxoko*, reconhecidas em 2012 como Patrimônio Imaterial da Cultura Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Mais do que uma manifestação cultural, as *Ritxoko* se tornaram uma relevante fonte de renda para a

comunidade, despertando grande interesse entre os turistas que visitam as aldeias da etnia.

A educação entre os *Inỹ*-Karajá constitui, ao mesmo tempo, um campo de tensão e de possibilidade. Por um lado, a escola representa a inserção dos povos indígenas em um sistema educacional historicamente excludente, alicerçado em valores e conteúdos muitas vezes distantes de sua realidade cultural. Por outro lado, esse mesmo espaço pode se tornar arena de luta simbólica e política, na qual se afirmam saberes tradicionais, se garante a preservação da língua materna e se fortalecem os vínculos identitários.

Historicamente, o aprendizado entre os *Inỹ* organiza-se por meio da convivência, da observação e da escuta dos mais velhos (Feitosa, 2021; Karajá, 2016). Os conhecimentos são transmitidos nos espaços do cotidiano: na pesca, na roça, nos rituais, nas festas, nos cantos e nas histórias compartilhadas em roda. A educação, nesse contexto, é vivida e não escolarizada — e envolve não apenas conteúdos práticos, mas também valores, afetos e relações que sustentam a vida coletiva e a continuidade cultural.

A presença da escola nas comunidades Karajá foi, inicialmente, uma imposição externa, marcada por práticas de assimilação cultural, uso exclusivo da língua portuguesa e desvalorização dos saberes indígenas. Muitos anciãos relatam que, durante décadas, a escola serviu para “ensinar a deixar de ser índio”. Nesse contexto, era percebida como uma ameaça direta à cultura e à identidade do povo (Feitosa, 2021; Karajá, 2016).

No entanto, nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vêm sendo construídas novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena, com protagonismo dos próprios povos indígenas. Nesse processo, surgem as escolas bilíngues e interculturais, que buscam respeitar o modo de ser de cada povo, valorizando suas línguas, culturas e práticas sociais (Feitosa, 2021; Karajá, 2016).

No caso dos *Inỹ*-Karajá, esse movimento se concretiza com a presença de escolas em várias aldeias, a formação de professores indígenas, a elaboração de materiais didáticos na língua materna (*Inỹrybe*) e o fortalecimento de um currículo diferenciado. Esses avanços, entretanto, não estão isentos de desafios: infraestrutura precária, formação docente muitas vezes insuficiente, persistência de conteúdos e

abordagens colonizadoras no currículo, descontinuidade das políticas públicas e conflitos entre os tempos escolares e os tempos próprios da aldeia.

Apesar dessas dificuldades, a escola também tem se constituído como espaço de *reexistência* — termo usado por autores indígenas para designar estratégias de resistência criativa que reafirmam os modos de vida próprios, mesmo dentro de contextos coloniais. Projetos de valorização da língua *Inyrybe*, produção de cartilhas ilustradas, registro de cantos tradicionais, e realização de festas e rituais dentro do ambiente escolar vêm ganhando força e renovando o papel da escola como lugar de afirmação cultural (Karajá, 2016; Feitosa, 2021).

No contexto contemporâneo, os *Iny-Karajá* enfrentam desafios múltiplos: pressão fundiária, degradação ambiental, risco de perda linguística, adoecimento, alcoolismo, desvalorização da cultura e inserção precária no mercado de trabalho. No entanto, ao lado dessas adversidades, emergem também novas formas de articulação e resistência, por meio de associações indígenas, da valorização da arte, como as bonecas *ritxoko*, das escolas bilíngues e de projetos voltados à documentação e preservação da memória coletiva.

A luta pela sobrevivência, portanto, não é apenas física, mas sobretudo cultural. Preservar a unidade, fortalecer a educação tradicional e ampliar o protagonismo dos Karajá na defesa de seu território e de sua cultura são estratégias essenciais para assegurar a continuidade do povo *Iny* diante de um mundo cada vez mais globalizado, desigual e marcado por tentativas de apagamento das identidades originárias.

A história do povo *Iny-Karajá* revela uma trajetória de profunda resiliência e notável capacidade de adaptação. Mito, memória, luta e identidade coletiva se entrelaçam num projeto contínuo de resistência cultural. Ao reconhecer a centralidade simbólica do rio Araguaia, a força da oralidade e a importância dos saberes ancestrais (Toral, 1992), compreende-se que o futuro dos Karajá está intimamente ligado à sua habilidade de transformar a tradição em fonte de orgulho, solidariedade e reinvenção diante das adversidades. Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena, construída com autonomia e enraizada nos valores do povo *Iny*, torna-se parte vital dessa luta por um futuro possível, pautado pela justiça, pela memória e pela pluralidade epistemológica.

5.6 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR PROFESSOR *INỸ*-KARAJÁ E ANÁLISE DA SUA ENTREVISTA

É nesse contexto de tensões e possibilidades que se inscreve a trajetória de L.C.M., professor *Inỹ*-Karajá, cuja narrativa será analisada a seguir. Conforme relatado em seu memorial (disponível no Capítulo 9 do livro *Meu Olhar Bonito II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza*), sua vivência é atravessada por uma relação profunda com a natureza, bem como por desafios significativos que moldaram sua percepção sobre o mundo, a educação e a ciência.

L.C.M., pertencente ao povo *Inỹ*-Karajá, nasceu em 1977 na aldeia Fontoura, localizada na Ilha do Bananal, no Estado do Tocantins. Graduado em Geografia (2003–2007) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), possui especialização em Educação Ambiental e atua, atualmente, como professor na Escola Estadual Indígena *Hadori*, no município de Luciara-MT, onde leciona para turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Sua infância foi vivida na aldeia Buridina, em Aruanã-GO, e é marcada por uma rica relação com o rio Araguaia e com o artesanato tradicional, especialmente a confecção das bonecas *Ritxoko*. Desde cedo, desenvolveu uma profunda conexão com a natureza, vivenciada por meio de brincadeiras, pescarias e acampamentos às margens do rio, onde se encantava ao contemplar as estrelas. Seu processo de alfabetização foi facilitado pelo contato com jornais e revistas em quadrinhos, o que contribuiu para uma aprendizagem inicial positiva da leitura e da escrita. Contudo, frequentou escolas não indígenas desde a educação infantil até o ensino médio, onde enfrentou dificuldades significativas, como o preconceito e a discriminação racial e cultural.

Criado por seus avós, conforme a tradição *Inỹ*-Karajá, L.C.M. é o neto mais velho, condição que lhe conferiu uma responsabilidade social e afetiva especial dentro da comunidade. Seu avô materno, Maurehi — cacique, guerreiro e fundador da aldeia Buridina — foi também seu pai de criação. Figura emblemática de resistência e liderança, Maurehi transmitiu-lhe, por meio da oralidade, conhecimentos ancestrais que moldaram sua identidade e seu compromisso com a cultura do povo Karajá.

O relato de L.C.M. em seu memorial converge com os registros de Portela (2006) ao destacar que, em sua origem, a aldeia Buridina já enfrentava processos de invasão por pousadas e imobiliárias, comprometendo seu território tradicional. A comunidade, embora resistente, já não praticava com regularidade suas danças e cantos rituais, e os jovens, cada vez mais expostos à sociedade envolvente, começavam a se distanciar das práticas culturais originárias.

Aos 19 anos, L.C.M. foi nomeado cacique de sua comunidade, responsabilidade que o levou a viajar em busca de melhorias para seu povo. Essa função, embora tenha atrasado temporariamente seus estudos, proporcionou-lhe importantes experiências de liderança e lhe trouxe recompensas pessoais, como o encontro com sua esposa, conforme relata em seu texto autobiográfico.

Sua atuação como liderança comunitária ganhou destaque com sua participação no Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi. Nomeado em homenagem ao cacique Maurehi — pai de criação de L.C.M. —, o projeto foi fundamental para a revitalização da língua e da cultura Karajá na aldeia Buridina. Iniciado em meados da década de 1990, o projeto tinha como objetivo principal reconstituir os espaços de uso social da língua *Inĩrybè* e das práticas culturais tradicionais, promovendo a autoestima da comunidade e assegurando a transmissão do patrimônio cultural e linguístico às novas gerações (Silva, 2017).

Esses elementos de sua trajetória, marcados pela vivência das tensões interculturais e pela luta constante pela valorização da identidade e dos saberes indígenas, são determinantes para a compreensão da complexidade de sua posição-sujeito no discurso. A seguir, analisaremos sua entrevista à luz da Análise de Discurso de orientação francesa, evidenciando os efeitos de sentido produzidos por sua fala e os modos como articula tradição, resistência e reexistência no contexto do ensino de Ciências da Natureza.

1. Condições de Produção do Discurso e Posição-Sujeito

A abertura da fala de L.C.M. já demarca sua posição discursiva por meio de uma apresentação que entrelaça ancestralidade, territorialidade e docência: *“Meu nome é [...]. Sou da etnia Inĩ-karajá, lá da região do Araguaia, município de Luciara, Terra indígena Krewahã, Território São Domingos. Sou professor, trabalho na Escola*

Estadual Indígena Hadori e leciono nas séries do oitavo ano ao nono e também no Ensino Médio.”

Esse enunciado emerge de condições de produção fortemente marcadas pelo pertencimento étnico-territorial e pelo lugar ocupado institucionalmente na escola indígena. A repetição de marcadores identitários — “sou da etnia...”, “sou professor...” — e o uso do advérbio locativo “lá da região” ancoram o sujeito em uma posição discursiva que se legitima não apenas pela função docente, mas pelo enraizamento cultural. Trata-se de um dizer situado, de um sujeito que fala *de dentro* do território e *por meio* da experiência. Assim, a posição-sujeito de L.C.M. se constitui na intersecção entre território, ancestralidade e profissionalização docente.

A trajetória pessoal do entrevistado é marcada por um percurso formativo que começa fora da escola: *“Os meus avós é que me educaram tradicionalmente. [...] depois de jovem, aí eu passei a conhecer a Educação Escolar Indígena [...]”*

Esse excerto revela um deslocamento temporal e epistêmico. O sujeito se inscreve inicialmente em uma formação tradicional, oral e comunitária, e só mais tarde adentra o universo da escolarização. A expressão “depois de jovem” aponta para uma clivagem subjetiva, uma ruptura na linearidade da formação. O sujeito emerge, aqui, como aquele que atravessa fronteiras simbólicas, transitando entre regimes de sentido distintos — o da educação ancestral e o da educação escolarizada. Tal travessia o constitui como mediador intercultural, capaz de dialogar com múltiplas epistemologias.

A travessia, porém, não é isenta de conflitos. A escolarização em espaços não indígenas é lembrada como experiência de desenraizamento: *“Estudei numa escola não indígena. Então não foi fácil. [...] Passei muita dificuldade. Na questão cultural, na questão da língua [...]”*.

A memória aqui evocada é a de exclusão. As condições de produção desse enunciado se inscrevem na tensão entre a lógica monocultural da escola ocidental e a pluralidade cultural do sujeito. A repetição de expressões como “não foi fácil” e “muita dificuldade” produz efeitos de sentido de resistência e não pertencimento. A posição-sujeito de L.C.M., nesse trecho, é a de um corpo que não se encaixa, que resiste aos enquadramentos hegemônicos da escola. O discurso denuncia a escola como aparelho ideológico de silenciamento, onde o outro é deslegitimado.

Mesmo diante das dificuldades, L.C.M. percorre uma trajetória acadêmica que ressignifica os saberes adquiridos: *“Estudei Geografia [...]. Fiz Especialização em*

Educação Ambiental [...] É uma coisa que tudo tem a ver com minha vida cultural [...] por estar no meio de colegas que são de outras etnias [...]

O sujeito se reinscreve agora em uma formação discursiva híbrida, na qual os saberes acadêmicos dialogam com a experiência cultural. A afirmação “tem tudo a ver com minha vida cultural” desafia a cisão entre ciência e tradição, revelando uma posição enunciativa que reivindica o direito à universidade *sem abrir mão da origem*. As condições de produção desse discurso se localizam no espaço de formação intercultural do mestrado indígena, onde o sujeito encontra legitimidade para articular conhecimentos diversos. A posição-sujeito ganha densidade epistêmica e política.

Essa articulação também se manifesta na forma como L.C.M. concebe o espaço: *“Mas para nós, indígena, o espaço é uma coisa sagrada. [...] Geograficamente aquele espaço ali, ele é sagrado [...]*

Aqui, ocorre um deslocamento semântico que desafia a racionalidade técnica da Geografia moderna. O espaço deixa de ser mera abstração analítica e se torna território simbólico e espiritual. Ao qualificar o espaço como “sagrado”, o sujeito reposiciona o campo do saber geográfico a partir de uma cosmologia indígena. Trata-se de um gesto discursivo que resiste à colonização epistêmica, reinscrevendo a ciência em um diálogo com a ancestralidade.

A preocupação com a preservação dos saberes também aparece com força: *“Nossos costumes e até as nossas falas maternas também vêm sofrendo mudanças [...] Produzir os adornos, produzir remédios tradicionais [...] hoje a Escola Indígena [...] é uma referência de saberes.”*

Neste trecho, a posição-sujeito de L.C.M. se projeta como a de um intelectual orgânico — nos termos gramscianos — que denuncia a perda linguística e cultural, mas também aponta caminhos de resistência. A escola indígena deixa de ser vista como extensão do aparelho estatal e passa a ser compreendida como “referência de saberes”. As condições de produção desse enunciado estão atravessadas por uma urgência política: enfrentar a erosão cultural por meio da valorização da escola como espaço de resistência e transmissão epistêmica.

O discurso de L.C.M. também se posiciona criticamente frente às políticas educacionais: *“Esses direitos educacionais não são respeitados na prática. [...] nossa metodologia também é diferenciada [...]*

Aqui, o sujeito assume uma posição de denúncia que evidencia o descompasso entre o discurso jurídico e a realidade prática. O uso da palavra “diferenciada” é reiterado para reforçar a legitimidade de uma pedagogia própria, que não é déficit, mas potência. A posição-sujeito adquire contornos políticos, investida da autoridade de quem fala em nome de uma coletividade historicamente silenciada. O efeito de sentido é o de ruptura com a lógica da invisibilidade, exigindo reconhecimento e efetivação dos direitos garantidos na letra da lei.

As falas de L.C.M., articuladas sob múltiplas condições de produção — histórico-culturais, territoriais, educacionais e políticas —, revelam uma posição-sujeito complexa, que opera em deslocamentos e resistências. Através da ADF, identificam-se nos seus discursos os movimentos de significação que tensionam a escola, a ciência e a própria linguagem como lugares de disputa.

L.C.M. emerge como educador, líder e intelectual orgânico indígena, que reconfigura sentidos instituídos e propõe um gesto discursivo decolonial, no qual o saber indígena não apenas compõe o currículo, mas se afirma como matriz epistemológica legítima e fundante do processo educativo.

2. Descrição das Formações Discursivas

Os discursos enunciados pelo sujeito mobilizam diferentes formações discursivas, que se entrecruzam ao longo do corpus e revelam disputas de sentidos em torno da escola, do território, do conhecimento e da identidade. Tais formações podem ser agrupadas em quatro grandes blocos, cujos léxicos recorrentes evidenciam os regimes de sentido que as sustentam:

- a) **Formação Discursiva Educacional-Científica:** Articula enunciados ligados à institucionalidade escolar e universitária, incluindo referências à Educação Escolar Indígena, ao currículo formal, à Geografia como campo disciplinar, à pesquisa acadêmica e à formação docente. Essa formação carrega marcas da linguagem pedagógica e normativa do Estado, mas também incorpora vozes de apropriação crítica e reinterpretação dos instrumentos acadêmicos por parte do sujeito indígena.
- b) **Formação Discursiva Tradicional-Ancestral:** Refere-se às narrativas vinculadas à ancestralidade, à oralidade, à cosmologia indígena e às práticas culturais herdadas das gerações mais velhas. São evocados mitos fundadores,

saberes dos avós, espaços sagrados e técnicas tradicionais como formas legítimas de conhecimento e educação. Essa formação tensiona a epistemologia escolar ao inscrever outros modos de ensinar e aprender.

- c) **Formação Discursiva Político-Resistência:** Compõe-se de enunciados que denunciam a invisibilidade das escolas indígenas, a ausência ou ineficácia das políticas públicas e a atuação assimétrica do Estado e da mídia. Essa formação expressa a escola como território de luta, inscrevendo os professores indígenas como sujeitos políticos e não apenas como agentes pedagógicos.
- d) **Formação Discursiva Ambiental-Ecológica:** Constitui-se a partir da valorização da relação simbiótica com a natureza e da crítica à lógica produtivista do agronegócio e à degradação ambiental. Essa formação expressa um modo indígena de compreender o meio ambiente não como recurso, mas como parte constitutiva da vida e da identidade.

Essas formações discursivas não se apresentam de forma estanque, mas atravessam-se mutuamente, compondo um discurso híbrido que desestabiliza fronteiras rígidas entre tradição e modernidade, oralidade e escrita, saber local e conhecimento acadêmico. A partir dessa heterogeneidade, emerge um sujeito que reivindica sua voz como produtor de sentidos e defensor de um currículo situado, intercultural e ecologicamente enraizado.

As diferentes formações discursivas presentes nas falas dos professores indígenas se expressam por meio de palavras e expressões que aparecem com frequência e ajudam a revelar os sentidos construídos sobre a escola, a ciência, a cultura e a luta por direitos. Esses léxicos não apenas nomeiam temas importantes, mas também mostram como os sujeitos se posicionam frente aos desafios da Educação Escolar Indígena. Entre os termos mais recorrentes estão: “Educação Escolar Indígena”, “universidade”, “currículo”, “Geografia”, “pesquisa acadêmica”, “metodologia diferenciada”, “espaço sagrado”, “saberes ancestrais”, “casa dos homens”, “remar”, “fazer canoa”, “medicamentos naturais”, “conhecimento milenar”, “direitos não são respeitados”, “governo”, “política pública”, “constituição de 1988”, “autonomia”, “mídia”, “natureza”, “meio ambiente”, “produtividade”, “devastação”, “respeito”.

3. Efeitos de Sentido e Processos de Produção de Sentido no Discurso de L.C.M.

A análise do discurso de L.C.M., a partir das condições de produção e das formações discursivas que o atravessam, permite identificar três núcleos semânticos predominantes:

- a) A resistência e valorização dos saberes indígenas frente à hegemonia acadêmica e institucional;
- b) A crítica à invisibilização da escola indígena e sua dissociação dos contextos comunitários;
- c) A urgência em preservar a língua, os rituais e os territórios ameaçados.

Esses núcleos se entrelaçam e produzem efeitos de sentido que remetem às formações discursivas tradicional-ancestral, educacional-científica, político-resistencial e ambiental-ecológica. Tais formações não aparecem de modo isolado, mas em constante disputa e deslocamento, configurando uma posição-sujeito híbrida e insurgente.

Um exemplo representativo está no seguinte trecho: *“Hoje, a Escola Indígena, comunidade é uma referência de saberes. Então a gente tem que estar usando essa ferramenta [...] junto com os anciões [...] com os sábios [...] em contar mitos, contar histórias e em fazer bonecas de barro.”*

Aqui, a escola não aparece como simples espaço de reprodução do conhecimento ocidental, mas como lugar de ativação da memória coletiva, em que se entrelaçam a oralidade mítica, o saber ritualístico e a prática pedagógica comunitária — uma fusão entre as formações discursivas educacional-científica e tradicional-ancestral. O efeito de sentido é o de resignificação da escola como território de luta e transmissão cultural.

Deslizamentos e deslocamentos de sentido

A análise também revela importantes deslocamentos semânticos, nos quais termos associados à racionalidade ocidental são reapropriados e resignificados a partir de outra lógica epistêmica:

- A Geografia, inicialmente compreendida como campo disciplinar da ciência moderna, é deslocada para um regime de sentido cosmológico: o espaço é concebido como entidade espiritual, normativa e relacional, o que evidencia a presença da FD tradicional-ancestral tensionando a FD científico-educacional.
- A ciência ocidental aparece como incompleta ou limitada diante dos saberes indígenas, como expresso na frase: *“tem coisas que a universidade não contempla”*. Aqui, o sujeito desloca o centro epistêmico da universidade para o território indígena, evocando a capacidade dos conhecimentos milenares.
- O Estado, enquanto ente regulador dos direitos educacionais, é desestabilizado: *“tem na Constituição, mas não é respeitado”*. A fala insere-se na FD político-resistencial, produzindo o efeito de sentido de descrença institucional e denúncia do apagamento legal.

Silenciamentos e não-ditos

Também se fazem presentes silenciamentos discursivos, que não necessariamente indicam ausência de relevância, mas apontam para os limites e tensões do que pode ser dito em determinadas condições de produção:

- Não há menção direta a conflitos internos da comunidade, nem a aspectos concretos da gestão escolar cotidiana (como planejamento, avaliação, estrutura física, atuação de professores não indígenas).
- Apesar da forte presença de uma cosmologia indígena, não se menciona o impacto da religião cristã, historicamente presente nas comunidades, o que pode revelar um não-dito estratégico ou inconsciente, relacionado à disputa por legitimidade espiritual e epistemológica.

Tentativas de estabilização de sentidos

Embora o discurso seja marcado por deslocamentos e contradições, nota-se a tentativa de estabilizar certos sentidos, que se repetem como marcas identitárias e posicionamentos ideológicos:

- A identidade indígena aparece como guardião da natureza e dos saberes milenares.

- A escola indígena é construída como espaço de resistência, recriação cultural e enraizamento comunitário.
- A universidade emerge como espaço ambíguo — ao mesmo tempo lugar de exclusão e de reconfiguração possível dos saberes indígenas, através de movimentos de apropriação crítica.

Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso de L.C.M. não são naturais ou neutros, mas resultam de disputas entre formações discursivas ideologicamente distintas. Seu dizer resiste à colonização epistêmica e aponta para a construção de um gesto discursivo decolonial, no qual o saber indígena deixa de ser apenas objeto de estudo para se constituir como fonte epistemológica legítima e prática política de reexistência.

Bloco 1 – Saberes tradicionais e território como epistemologia viva

O discurso de L.C.M. mobiliza uma formação discursiva comunitária em que os saberes tradicionais não são apenas conteúdo cultural, mas funcionam como matriz epistemológica viva, estruturando formas de conhecimento, organização do espaço e práticas educativas. A articulação entre território, oralidade e memória constitui uma lógica discursiva própria, que tensiona os referenciais da ciência moderna e do currículo escolar hegemônico. Esse bloco reúne os efeitos de sentido produzidos por eixos que interligam: o território como espaço simbólico e ritualístico, a oralidade ancestral como fonte de saber e ética ambiental, e a memória discursiva como resistência cultural e política.

No discurso de L.C.M., o território indígena é concebido como lugar-rito, regido por normas internas e códigos simbólicos que ultrapassam a lógica métrico-cartográfica do Estado. Como mostra o excerto: *“Quando acontece a cerimônia do aruanã [...] aquele caminho que vai para a cidade, dentro do território Iny-Karajá, a mulher não pode transitar; geograficamente aquele caminho já está proibido.”*

A marca condicional “quando acontece” ativa um tempo ritual que transforma o espaço físico em território interdito, mostrando que a validade normativa não está ancorada em legislações externas, mas na memória discursiva da comunidade. A formação discursiva tradicional reinscreve o caminho como espaço regulado por contratos culturais não explícitos, como evidenciado no segundo excerto: *“Vieram não*

indígenas de moto, bem no momento do ritual; eles passaram ali, mas culturalmente não tinham esse conhecimento, quebrando a regra.”

O episódio revela o confronto entre formações discursivas: a dos visitantes, regida por um entendimento ocidental de espaço público, e a dos *Iny-Karajá*, que se baseia em códigos simbólicos ritualizados. Esse choque discursivo é administrado por um silenciamento estratégico, que preserva o interdito dentro da comunidade e resiste à espetacularização ou à tradução normativa externa. Assim, o território é constituído discursivamente como lugar de saber e soberania cultural, e não como mero recurso geográfico.

Esse território simbólico é sustentado por uma oralidade ancestral que transmite valores e práticas reguladoras da vida social e ecológica. A enunciação “*a gente nasce com aquele intuito de preservação*” desloca o sujeito individual para uma disposição coletiva, moldada por vozes que atravessam gerações. O saber não é adquirido, mas herdado e atualizado: “*Os nossos avós iam pescar... pescava aqueles peixes que ia comer naquele dia.*”

Essa narrativa remete a uma ética de reciprocidade e suficiência, contraposta à lógica do acúmulo e da mercantilização. A formação discursiva indígena, nesse ponto, afirma-se como ecológica e sustentável, desafiando os parâmetros produtivistas da modernidade e da escola técnica. Ao não mencionar políticas ambientais ou normas legais, L.C.M. desloca a fonte de autoridade para o saber tradicional, reforçando a centralidade da ancestralidade como critério legítimo de regulação.

A memória discursiva, nesse contexto, aparece como um “já-dito” que funda o presente e projeta o futuro. Ao afirmar que: “*A gente nunca esquece o que os nossos pais, nossos avós ensinaram... tem que transmitir isso na escola indígena.*”

o locutor ativa a memória como dever coletivo, responsabilizando a escola pelo papel de guardião da cultura. A prática de “registrar palavras antigas” revela que o léxico indígena contém não apenas vocabulário, mas cosmologias, taxonomias e visões de mundo. A escola, então, é reapropriada como arquivo vivo de resistência epistêmica, em que o saber não nasce do livro didático, mas da escuta ativa dos anciãos.

Assim, este bloco evidencia que o discurso de L.C.M. desloca a centralidade do saber da academia para a comunidade, redefinindo território como epistemologia

e oralidade como fundamento pedagógico. Os efeitos de sentido produzidos revelam uma gramática discursiva própria, em que o território é rito, a memória é política e a palavra ancestral é fonte de conhecimento legítimo. Trata-se de uma formação discursiva que desafia as epistemologias dominantes e propõe uma reorganização dos lugares de fala, autoridade e verdade na educação.

Bloco 2 – Ciência, escola e os limites da universidade

O discurso de L.C.M. revela uma crítica contundente à estrutura hegemônica do currículo escolar e universitário, evidenciando os limites das instituições formais de ensino diante da complexidade e profundidade dos saberes indígenas. Nesse contexto, a escola e a universidade não são rejeitadas, mas interpeladas — isto é, colocadas em tensão por uma formação discursiva que reivindica a validação epistêmica de saberes milenares e autonomia cultural na produção do conhecimento. Este bloco reúne os eixos centrados na escola como campo de disputa ideológica e na reconfiguração do currículo e da própria universidade frente às epistemologias indígenas.

A universidade aparece como um lugar de tensões e contradições. Embora L.C.M. reconheça a importância do acesso ao ensino superior, ele também denuncia seus limites epistêmicos ao afirmar: *“Tem coisas que a universidade [...] não contempla [...] pode contradizer [...] os conhecimentos milenares vão por água abaixo.”* Esse trecho sintetiza o conflito central: o saber acadêmico, quando não ressignificado, pode funcionar como dispositivo de silenciamento simbólico. Essa crítica se materializa com clareza no excerto: *“Às vezes a gente tem que adaptar alguns textos que a gente aprende na universidade.”*

O verbo “adaptar” expressa o gesto de resistência e negociação de sentidos. O texto acadêmico, expressão da formação discursiva hegemônica, não pode ser simplesmente transposto ao contexto indígena sem mediação crítica. O conhecimento universitário só adquire sentido se for reinscrito pela comunidade e articulado às suas referências culturais e cosmológicas. Do contrário, como alerta L.C.M.: *“Uma coisa errada pode trazer esses conhecimentos... milenares por água abaixo.”*

A metáfora utilizada traduz o impacto potencialmente devastador de um currículo que ignora ou deslegitima os saberes tradicionais. O que está em jogo é a

autoridade epistêmica da comunidade diante de um sistema educacional que ainda opera segundo lógicas coloniais.

Nesse cenário, a escola indígena não é apenas reprodutora do currículo nacional — ela é dispositivo de mediação intercultural e resistência epistêmica. No discurso de L.C.M., a Escola Estadual Indígena *Hadori* é reinscrita como espaço de autoria coletiva, em que os saberes dos anciãos orientam o processo formativo:

“A gente pesquisa com os mais velhos”; “a escola é uma referência de saberes.”

Esses enunciados conferem à escola um estatuto singular: ela não funciona como mera transmissora de conteúdos estatais, mas como arquivo vivo, um espaço onde a memória coletiva se transforma em prática educativa. O verbo “registrar”, por exemplo, remete à tentativa de preservar léxicos ancestrais e resistir ao apagamento linguístico: *“A preocupação que nós, educadores... temos é registrar essas palavras antigas que os nossos avós usavam.”*

Esse gesto discursivo não visa apenas à conservação de vocabulário, mas à manutenção de cosmovisões e modos de existir que escapam ao currículo oficial. A ausência de referências a livros didáticos ou avaliações externas reforça um silêncio estratégico que desloca o centro de legitimação do saber: não é o Estado, mas a comunidade quem valida o que deve ser ensinado e aprendido.

Dessa forma, o discurso de L.C.M. reconstrói criticamente a posição da escola e da universidade. A formação discursiva comunitária tensiona o currículo estatal e reivindica um espaço de negociação intercultural, no qual os saberes indígenas não apenas resistem, mas produzem sentido, orientam práticas e fundamentam escolhas pedagógicas. O currículo é, então, campo de disputa, e a universidade, espaço de possibilidades — desde que disposta a reconhecer seus próprios limites e a dialogar com outras formas de saber.

Este bloco evidencia que os efeitos de sentido produzidos por L.C.M. deslocam os lugares tradicionais da autoridade pedagógica: o conhecimento válido não é apenas aquele sancionado pela universidade, mas aquele que é legitimado pela experiência, pela oralidade, pela memória e pela prática comunitária. A escola indígena, nesse contexto, não é apêndice do Estado, mas instância crítica que questiona, reinterpreta e reinscreve os saberes escolares à luz da ancestralidade e da autonomia epistêmica indígena.

Bloco 3 – Escola indígena como instrumento de resistência cultural

No discurso de L.C.M., a escola indígena não é representada como uma mera instância de reprodução curricular do Estado, mas como instrumento político, epistêmico e simbólico de resistência cultural. Ela é reapropriada como espaço de mediação entre os saberes tradicionais e os contextos contemporâneos, funcionando como lugar de afirmação da identidade coletiva e de enfrentamento à lógica colonial do conhecimento. Este bloco articula três eixos interdependentes: a afirmação performativa da identidade indígena, a reconfiguração da escola como dispositivo de resistência e mediação, e a atualização da memória discursiva como estratégia contra o apagamento cultural.

A construção discursiva do sujeito, logo na apresentação de L.C.M., já se configura como um ato de resistência simbólica. Ao declarar: *“Meu nome é [...], do povo Iny-Karajá, lá da região do Araguaia, município de Luciara, Terra Indígena Krewahã, território São Domingos. Sou professor, trabalho na Escola Estadual Indígena Hadori...”* o enunciador não apenas se apresenta, mas performativamente ocupa um lugar de fala situado na intersecção entre etnia, território e docência. A cadeia de autodesignações, nome, povo, geografia, escola, constitui um gesto de reinscrição identitária que rompe com o estereótipo do “índio genérico”, operando um reposicionamento político-discursivo. No dizer *“somos um povo muito forte na questão cultural”*, a adversidade (“mas”) torna-se recurso linguístico para transformar a vulnerabilidade em potência, caracterizando uma forma de resistência que rejeita a posição de vítima e afirma agência histórica e cultural.

Esse movimento se prolonga no modo como L.C.M. enuncia o papel da escola indígena. Em sua fala, a Escola Estadual Indígena *Hadori* é representada como referência de saberes, ancorada na escuta aos mais velhos, na valorização dos ofícios tradicionais e na preservação do léxico ancestral. Como afirma: *“Hoje a escola indígena [...] é uma referência de saberes [...] uma ferramenta junto com os sábios.”*

Essa escola atua como arquivo vivo e dinâmico, em que os saberes são compartilhados, registrados e atualizados. Ao descrever práticas como “pesquisar com os mais velhos” e “registrar palavras antigas”, L.C.M. reinscreve a escola como território comunitário de legitimação do saber indígena. A ausência de menções a livros didáticos e certificações estatais revela um silêncio estratégico, que desloca a centralidade da validação epistêmica para a própria comunidade. A escola, nesse

contexto, rompe com seu papel histórico de aparelho reproduzidor (no sentido althusseriano) e se torna um dispositivo contra hegemônico, que media os saberes tradicionais e oferece às novas gerações ferramentas para resistir aos apagamentos.

A memória discursiva, nesse cenário, é ativada como linha de força que conecta passado e presente, ancestralidade e formação escolar. A enunciação: “*A gente nunca esquece o que os nossos pais, nossos avós ensinaram... tem que transmitir isso na escola indígena.*”, evidencia que o saber não é apenas conhecimento, mas herança coletiva e dever ético. A memória atua como resistência ao esquecimento colonial e como política discursiva de preservação cultural. O verbo “registrar” (em “registrar essas palavras antigas”) assume a função de resgatar e formalizar aquilo que a modernidade ocidental tende a silenciar. Não se trata de musealizar os saberes, mas de mobilizá-los no presente como práticas de reexistência.

Dessa forma, a escola indígena emerge como espaço insurgente, capaz de romper com a lógica da submissão curricular e afirmar uma pedagogia própria, enraizada na oralidade, na territorialidade e na ancestralidade. O efeito de sentido produzido é o de uma escola que resiste, que protege, que transforma e que agencia sujeitos coletivos. Trata-se de um reposicionamento estratégico em que a EEI não apenas acolhe os saberes do povo, mas se constitui a partir deles, tornando-se eixo estruturante de uma identidade em permanente atualização e resistência.

Bloco 4 – Denúncia e crítica à colonialidade e à destruição ambiental

No discurso de L.C.M., emerge uma crítica incisiva às formas hegemônicas de representação da realidade ambiental e cultural dos povos indígenas, particularmente àquelas veiculadas pelos meios de comunicação e sustentadas por interesses econômicos próximos ao agronegócio. O locutor inscreve-se em uma formação discursiva que confronta diretamente o interdiscurso dominante, desvelando as contradições entre o discurso publicitário e a experiência vivida no território *Iny-Karajá*. Trata-se de um gesto discursivo que articula resistência simbólica e denúncia política, situando o sujeito indígena como testemunha e enunciador legítimo de uma verdade territorial invisibilizada.

Ao afirmar: “*A TV Globo usa muito a questão da natureza, mas, infelizmente, o que a gente vê, o que a gente enxerga, não acontece na prática.*”

L.C.M. rompe com a lógica do consenso midiático e desloca o centro de enunciação da narrativa ambiental. O uso reiterado dos verbos “ver” e “enxergar” atribui autoridade epistêmica à experiência direta, contestando a mediação discursiva da televisão. A adversativa “mas” introduz o choque entre o discurso fabricado e o vivido, expondo o *marketing* verde como uma construção simbólica desvinculada da realidade territorial.

A denúncia se intensifica quando o locutor descreve: “*O que a gente vê lá é um ambiente degradado pelos fazendeiros, criação de gados [...] só a beirada do rio tem mata; lá no meio é um campo limpo.*”

Aqui, a linguagem descritiva, quase cartográfica, constrói uma imagem concreta da devastação: “campo limpo”, “beirada do rio”, “criação de gados”. L.C.M. atribui nomes aos agentes da destruição, em contraste com o apagamento que caracteriza os discursos oficiais. Ao fazer isso, instaura-se um interdiscurso de confronto, no qual a formação discursiva indígena tensiona diretamente os sentidos produzidos pela mídia e pelo agronegócio, que ocultam os verdadeiros impactos da colonização territorial e ecológica.

A ausência de qualquer menção a órgãos ambientais ou políticas de fiscalização explicita um silêncio estratégico que desvia a crítica do plano institucional para o plano estrutural: a crítica não é à ineficiência do Estado, mas à lógica econômica e discursiva que sustenta a destruição. O *locus* da verdade ambiental é reposicionado: não está nos relatórios oficiais nem nas propagandas, mas nos olhos e nas palavras de quem vive a realidade do território.

Essa denúncia ambiental é indissociável de uma crítica à colonialidade do saber e da representação. O discurso de L.C.M. não apenas denuncia a degradação ambiental, mas também a tentativa de apropriação simbólica da imagem dos povos indígenas como “protetores da floresta” em campanhas que, paradoxalmente, deslegitimam suas vozes e negligenciam seus saberes. Trata-se de um movimento de resistência discursiva que propõe uma interculturalidade crítica, aquela que não se contenta com o “diálogo”, mas exige a desnaturalização das assimetrias de poder e a transformação das estruturas que silenciam as epistemologias indígenas.

Embora parte da identidade performada por L.C.M. tenha sido mobilizada em outros blocos, neste contexto ela se inscreve em uma dimensão mais ampla: a resistência simbólica se manifesta também na recusa a aceitar a paisagem devastada

como inevitável. Ao recorrer à observação direta e à linguagem territorializada, o sujeito reafirma sua condição de testemunha epistêmica da destruição, e, simultaneamente, de porta-voz de um saber que denuncia, resiste e propõe.

A escola indígena, nesse cenário, aparece como espaço possível para fomentar essa visão crítica do meio ambiente, não a partir dos parâmetros do currículo ambiental escolar ocidental, mas por meio da ativação de saberes ancestrais que conectam ecologia, cosmologia, memória e sobrevivência. O discurso de L.C.M. aponta para um modelo educativo que rompe com a passividade curricular e se posiciona como instância de formação política e ecológica situada.

Bloco 5 – Direitos constitucionais e ausência do Estado

A crítica de L.C.M. à política educacional brasileira emerge de forma contundente a partir da experiência acumulada como educador indígena, pesquisador e sujeito político. Ao longo de sua fala, o enunciador tensiona a distância entre o que está legalmente instituído e aquilo que se concretiza nas práticas do Estado, especialmente no campo da Educação Escolar Indígena. Essa crítica não é circunstancial, mas estrutural, e desloca o sentido da legislação como promessa de equidade para o de dispositivo de silenciamento institucionalizado.

L.C.M. introduz essa tensão ao relatar uma disciplina cursada no PPGCEII sobre legislação educacional indígena: *“[...] estudamos uma disciplina, aqui no PPGCEII – mestrado indígena e eu gostei muito dessa disciplina. Que foi uma disciplina que falou sobre legislação [...] no que se refere a Educação Escolar Indígena. Como que ela vem sendo tratada e como ela foi promulgada, desde a Constituição de 1988 e que está no papel, mas infelizmente, esses direitos educacionais não são respeitados na prática.”*

A análise desse excerto revela uma disjunção central: a legislação, enquanto texto jurídico, não garante por si só a efetivação dos direitos. A expressão “está no papel” aponta para a inoperância normativa, e reposiciona o sujeito indígena como alguém que precisa constantemente “correr atrás” de um direito que já deveria estar assegurado. O discurso legal, assim, é deslocado de sua função protetiva para uma função ideológica que oculta a não aplicação real das normas. Trata-se de uma ruptura entre o dizer da lei e o fazer do Estado.

Na sequência, L.C.M. amplia a crítica, atribuindo ao Estado e ao governo atual a responsabilidade direta por um processo de desmonte sistemático da escola indígena: “[...] *infelizmente, o Estado não vem correspondendo como deveria, não tem tido esse retorno para nós de acordo com a nossa Educação Escolar Indígena. Então, ela tem quebrado, ela tem regras, ela tem a cada ano que passa, principalmente nesse governo [...] nossas escolas, a nossa educação está sendo fragmentada.*”

Aqui, o sujeito desloca-se de uma posição enunciativa pessoal para uma formação discursiva coletiva, inscrevendo-se como porta-voz de um corpo social afetado por ações e omissões institucionais que fragilizam a continuidade da escola indígena. O verbo “fragmentar” produz um forte efeito de sentido: não se trata de ausência total, mas de uma presença parcial, desarticulada e desrespeitosa, que desconfigura os princípios culturais e pedagógicos que sustentam essas escolas.

Esse desrespeito se torna ainda mais evidente quando L.C.M. afirma que a escola indígena: “[...] é diferenciada, ela está em consonância com a comunidade. [...] com os nossos costumes culturais [...] com a nossa metodologia, também é diferenciada.”

Ao reforçar o caráter comunitário, cultural e epistemologicamente distinto da escola indígena, o enunciador propõe uma nova gramática para o conceito de qualidade educacional. Não se trata de adequação a parâmetros universais, mas de reconhecimento da legitimidade de outros modos de ensinar e aprender. Essa diferenciação, no entanto, não é acolhida pelas instâncias estatais — o que revela a colonialidade embutida nos critérios oficiais de avaliação e gestão escolar.

Frente a esse cenário, L.C.M. não apenas denuncia, mas reivindica participação ativa nas decisões políticas: “*Então é isso que o Estado deveria nos ouvir. Em uma comissão ou representantes. Para que esses costumes sejam respeitados, essas aprendizagens sejam respeitadas.*”

A exigência de escuta institucional rompe com a lógica de tutela estatal e inscreve o sujeito indígena como interlocutor legítimo e coletivo. O uso da expressão “deveria nos ouvir” denuncia a ausência de diálogo e produz um efeito de sentido de sujeição sem voz. A proposta de criação de uma comissão com representantes indígenas desloca o centro decisório e propõe uma nova ética de participação política, marcada pela horizontalidade e pela interculturalidade.

Por fim, a crítica se aprofunda no plano histórico e estrutural, ao explicitar que a autonomia — prevista na Constituição — nunca foi plenamente alcançada: *“Nós temos esses direitos que estão na lei, na Constituição, mas infelizmente ela não é respeitada. [...] para que as nossas crianças tenham uma escola realmente diferenciada e que seja de qualidade e que nós tenhamos alcançado a nossa autonomia. Como deveríamos ter alcançado já há muito tempo.”*

A denúncia aqui se volta à promessa constitucional descumprida, o que evidencia um Estado que, mesmo após três décadas da Constituição de 1988, ainda opera por meio da exclusão e da não escuta. O termo “autonomia” é ressignificado: não se trata apenas de gestão escolar, mas de reconhecimento pleno das epistemologias, das práticas e das vozes indígenas como constitutivas do projeto educacional nacional.

Assim, este bloco evidencia que o discurso de L.C.M. não se limita à crítica pontual, mas constrói uma interpelação direta ao Estado enquanto estrutura reguladora da desigualdade. Seu dizer rompe com o imaginário da inclusão formal e propõe, discursivamente, um novo pacto político-pedagógico, operante no respeito às diferenças e no reconhecimento das lutas históricas dos povos indígenas por justiça, memória e dignidade.

5.7 OS A'UWE 'RÃPRÉ-XAVANTE

Os Xavante são um povo indígena que atualmente habita a região da fronteira leste do estado de Mato Grosso. Juntamente com os povos Xerente e Xacriabá, são reconhecidos na literatura antropológica como integrantes de um subgrupo Acué, do Brasil Central. Pertencem à família Jê, do tronco linguístico Macro-Jê.

Os textos produzidos por professores Xavante revelam que, internamente, os grupos locais se autodenominam A'uwe (gente) ou A'uwe Uptabi (“gente de verdade”). Nesta tese, será adotado o termo *'A'uwe Rãpré'* (“gente de verdade”), conforme a escolha de um dos professores Xavante entrevistados, segundo consta em seu memorial publicado no capítulo 14 do livro *Meu Olhar Bonito II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza*. Ao organizar o material que compõe o referido capítulo, o professor-pesquisador explicou que tem utilizado o

termo ‘*Rãpré*’, em vez de Uptabi, ao se referir ao povo Xavante. Os professores entrevistados pertencem à Terra Indígena São Marcos.

A estrutura social Xavante é complexa e profundamente marcada por aspectos rituais e simbólicos. O pesquisador Xavante Martinho Tsawewa, com base nos estudos de Aracy Lopes da Silva, explica que o povo se organiza a partir de metades exogâmicas, atravessadas por um sistema de classes etárias (*age-sets*) e de categorias de idades (*age-grades*), elementos fundamentais para a organização social Xavante (Tsawewa, 2016, p. 53). No entanto, o autor diverge da referida antropóloga e de outros estudiosos ao afirmar que os Xavante possuem apenas dois clãs principais: *Po’redza’õno* e *Öwawě*.

A educação tradicional Xavante é profundamente enraizada em práticas culturais que envolvem todo o ciclo de vida, com destaque para os rituais de passagem vivenciados pelos meninos da comunidade. Esses rituais são marcados por danças, corridas, pinturas corporais com urucum e carvão, além do corte de cabelo, práticas que expressam e reforçam os valores culturais e espirituais do grupo.

A centralidade da comunidade na formação das novas gerações é evidenciada no seguinte relato etnográfico:

“Entre os Xavante, os primeiros educadores são os pais, juntamente com os avôs paternos e maternos. Aos poucos, esse processo se estende aos tios do mesmo clã, enquanto as crianças ainda permanecem mais voltadas para sua família extensa. Durante a fase do wapté, toda a comunidade se envolve com a educação dos adolescentes até a fase do ritei’wa, pois essas duas etapas são consideradas fundamentais na vida dos Xavante. É o momento de aprendizagem da cultura e da tradição vivencial. A última fase da educação é pós-danhoui’wa, chamada de prédzamroi’wa, considerada como a etapa do ipredu, o homem adulto. A formadora desses prédzamroi’wa é a própria comunidade da aldeia, que se encarrega de aconselhar os seus afilhados ritei’wa. Quando os ritei’wa não seguem as normas da aldeia, a comunidade cobra diretamente desses prédzamroi’wa” (Tsi’rui’a, 2012, p. 156).

Nesse contexto, a educação não é um processo isolado nem restrito à família nuclear. Ao contrário, configura-se como um ato coletivo e contínuo, em que cada fase do desenvolvimento é acompanhada por rituais, aprendizados e responsabilidades comunitárias.

Outro dado cultural relevante refere-se às práticas de luto: durante esse período, todos os membros da comunidade — inclusive as crianças — raspam a cabeça, em um gesto de respeito e solidariedade. Essa prática reforça o pertencimento ao coletivo e revela a força simbólica das expressões corporais e visuais na cultura Xavante.

Dessa forma, a escola do povo A'uwe Rãpré-Xavante articula-se a um modo próprio de viver e aprender, no qual a educação formal precisa dialogar com os ritos, valores e saberes tradicionais para garantir o respeito à identidade e à autonomia do povo Xavante.

Os textos acadêmicos produzidos pelos pesquisadores Xavante têm se empenhado em ecoar a voz dos mais velhos, recuperando suas narrativas e recontando, a partir de suas próprias perspectivas, a história dos contatos com os não indígenas. Esses registros, operantes na oralidade e na memória coletiva, relatam as travessias empreendidas pelo povo Xavante rumo ao oeste, até atravessarem o rio Araguaia, vindos do estado de Goiás, no final do século XIX. Ainda que haja certa divergência quanto ao local de origem ancestral, todos os relatos coincidem ao destacar os deslocamentos como estratégia de resistência ao contato forçado com os *waradzu* (não indígenas).

Na dissertação de mestrado de Tsi'ruí'a (2012), um trecho evidencia a força simbólica da memória territorial e afetiva:

Os Xavante, denominado povo guerreiro, como os velhos contam, viviam também à beira do mar no Rio de Janeiro. Quando os velhos viajam e visitam aquelas terras, choram no lugar onde era a aldeia antiga, em Santa Rosa, em Niterói, RJ. Esse nome da cidade certamente é a palavra indígena Xavante Itero (o meu lugar) (Tsi'ruí'a, 2012, p. 20).

As travessias, marcadas por recuos, rupturas e recusas ao contato, terminaram na região leste do estado de Mato Grosso, onde, há mais de dois séculos, os Xavante habitam as bacias hidrográficas dos rios das Mortes, Kuluene, Couto de Magalhães, Batovi e Garças. A permanência nessas regiões foi resultado de lutas constantes contra os invasores, doenças e fraturas sociais causadas pela presença dos *waradzu*.

Aracy Lopes da Silva (1992) descreve o processo de dispersão territorial e a lógica estratégica adotada pelos grupos Xavante, especialmente após atravessarem o rio Araguaia:

Segundo depoimentos dos índios [...] o grupo que atravessou o Araguaia, negando-se ao contato, subdividiu-se: um grupo permaneceu naquela região de São Domingos [...], um grupo seguiu direto para o rio Batovi; o terceiro grupo, que seguiu para a região do rio Couto de Magalhães e do rio Kuluene foi posteriormente subdividido: parte foi para as missões, descendo em direção ao sul, e parte foi mais para oeste, para a região de Simões Lopes (hoje Posto Indígena Bakairi). Tal subdivisão foi a estratégia elaborada pelos Xavante em vista dos ataques que vinham sofrendo de não-índios e da contaminação por gripe e sarampo que vinha agora se fazendo por meio de roupas e brindes lançados de avião em suas aldeias na região de Parabubure, rios Kuluene e Couto Magalhães (Silva, 1992, p. 36).

Essas estratégias de dispersão permitiram a sobrevivência e a reconfiguração territorial do povo Xavante diante das ameaças impostas pelo avanço da colonização e pelas epidemias. Atualmente, a população Xavante vive em 9 Terras Indígenas: *Chão Preto, Ubawawe e Parabubure* (estas contíguas entre si); e *Marechal Rondon, Maraiwatsede, São Marcos, Pimentel Barbosa, Areões e Sangradouro/Volta Grande*, que são geograficamente descontínuas e bastante distantes entre si, conforme mostra o Mapa da Figura 4.

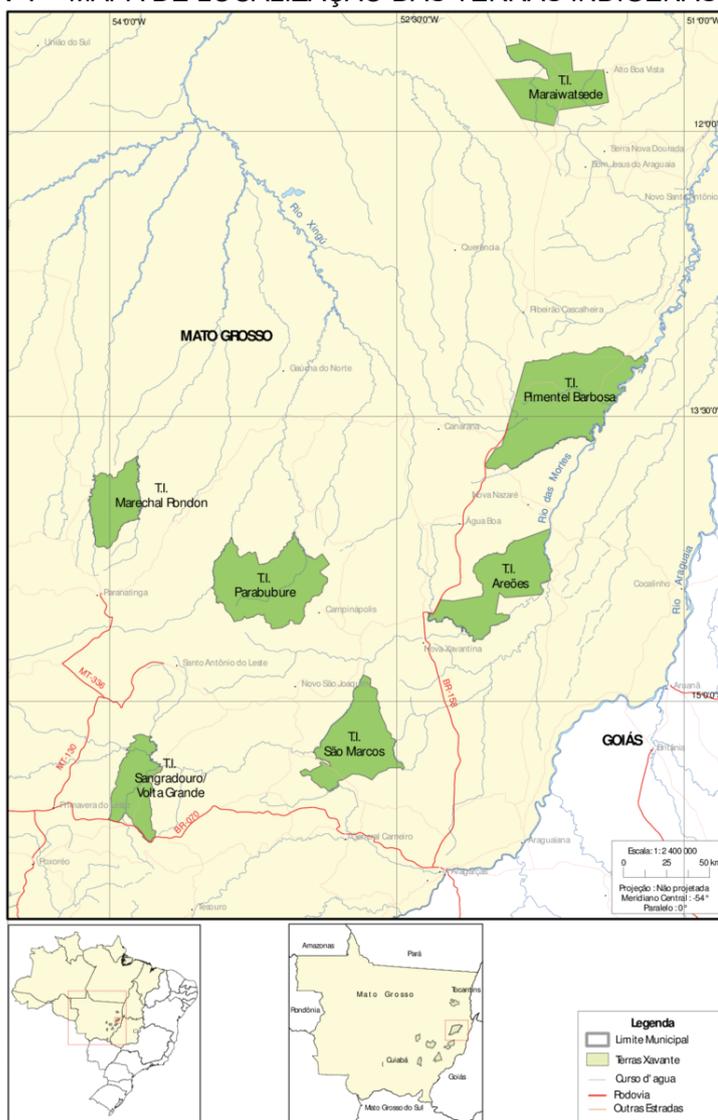
Os trabalhos acadêmicos produzidos pelos professores Xavante destacam com ênfase o papel central dos anciãos nos processos de luta pela valorização e preservação dos saberes ancestrais. Caimi Waiassé, ao refletir sobre a educação tradicional do seu povo, afirma:

Os anciãos Xavante têm a responsabilidade de passar as tradições por meio da oralidade, da dança e dos rituais. São eles que mantêm a memória do povo, ensinando aos mais jovens não apenas como sobreviver, mas como ser um Xavante (Waiassé, s/p).

Observação: A Terra Indígena Parabubure inclui as Terras Indígenas Chão Preto, Parabubure e Ubawawe.

Nessa perspectiva, os anciãos não apenas transmitem conhecimentos práticos, mas também mantêm viva a identidade cultural do povo A'uwe. Sua sabedoria, expressa em mitos, rituais e práticas espirituais, constitui um patrimônio imaterial que sustenta a coesão comunitária e assegura a continuidade das tradições.

FIGURA 4 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS XAVANTE



FONTE: – Mapa das Terras indígenas Xavante em Mato Grosso (Welch *et al.*, 2013, p.60).

A educação tradicional Xavante está profundamente enraizada no contexto comunitário e na oralidade. Os mais velhos são compreendidos como guardiões da história, da cosmologia e das práticas que moldam o modo de ser do povo. Assim, sua atuação na formação dos jovens ultrapassa o ensino de habilidades de sobrevivência, assumindo um papel formativo amplo, que envolve aspectos éticos, espirituais e relacionais.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente que os anciãos também têm participado da articulação entre os saberes ancestrais e os espaços de educação formal. Ao integrar-se aos processos pedagógicos da escola indígena, eles contribuem para a construção de práticas interculturais que valorizam os

conhecimentos originários e ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

A presença dos anciãos na escola é compreendida como um elemento essencial para a afirmação da identidade cultural indígena. Eles atuam como mediadores entre os saberes tradicionais e os conteúdos escolares, contribuindo para que a educação formal não represente uma ruptura com os modos de vida indígenas, mas sim um espaço de reafirmação cultural e resistência epistemológica.

Com base nos trabalhos acadêmicos dos professores Xavante, é possível afirmar que a Educação Escolar Indígena, na perspectiva do povo *A'uwe Rãpré*, é concebida como um processo dinâmico. Esse processo busca, ao mesmo tempo, respeitar as práticas culturais tradicionais e preparar os jovens para lidar com os desafios de um mundo globalizado. Assim, a escola indígena se constitui como um território de convergência entre o passado e o presente, entre o saber ancestral e as demandas contemporâneas, fortalecendo a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas.

5.8 APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR A'UWE 'RÃPRÉ-XAVANTE E ANÁLISE DE SUA ENTREVISTA

S.T.R., pertencente ao povo *A'uwẽ Rãpré-Xavante*, apresenta-se como integrante do grupo *Tirowa* e do clã *Po'redza'õno*, conforme os sistemas de organização sociocultural Xavante.

Sua trajetória educacional e cultural, descrita em seu memorial inserido no capítulo 13 da obra *Meu Olhar Bonito II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza*, está profundamente enraizada tanto na cultura tradicional quanto na educação escolar Xavante. Seu primeiro contato com a escola ocorreu em 1980, quando foi alfabetizado por uma professora branca e por uma professora indígena — uma experiência que ilustra, desde o início, a articulação entre mundos distintos no processo educativo.

S.T.R. concluiu o curso de magistério no ano de 2000. Posteriormente, graduou-se em Ciências Matemáticas e da Natureza pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), entre os anos de 2005 e 2009. Atualmente, reside e trabalha na

Aldeia Nossa Senhora de Guadalupe, localizada no município de Barra do Garças, no estado de Mato Grosso.

Atua como professor na Escola Estadual Indígena Deputado Mário Juruna, situada em sua aldeia, onde leciona as disciplinas de Matemática, Química e Física no Ensino Médio. Iniciou sua carreira docente em 2003, ano em que a escola foi fundada na comunidade. Desde então, permanece atuando nas mesmas áreas, motivado pelo interesse pessoal por esses componentes curriculares. Além de sua atuação em sala de aula, exerceu o cargo de diretor da escola por dois mandatos consecutivos, pouco antes de ingressar no mestrado intercultural indígena.

Desde a infância, S.T.R. aprendeu com seus pais os ensinamentos fundamentais sobre respeito, trabalho e a fabricação de artefatos tradicionais utilizados na caça e na pesca. Ainda criança, participou ativamente de danças, cantos cerimoniais e da prática da luta corporal denominada *Ó'ó*, que ele considera uma importante lição de coragem, disciplina e respeito. Para S.T.R., todas essas atividades constituem o processo formativo tradicional e são essenciais para a manutenção da identidade cultural do povo *A'uwẽ Rãpré-Xavante*, devendo, portanto, ser transmitidas às novas gerações.

A formação cultural Xavante está profundamente ligada à estrutura de organização social do povo. Conforme Silva (2017), essa organização é baseada em dois clãs principais — *Po'redza'õno* (girino) e *Öwawẽ* (água grande) — e em um sistema de grupos de idade, que marca o percurso formativo de cada indivíduo. Quando os jovens atingem a fase conhecida como *watébrémi* (para os meninos) ou *azarudu* (para as meninas), são inseridos em um dos oito grupos de idade: *Ĕtēpá* (pedra grande), *Tirówa* (flecha de taquara, carrapato), *Nozö'u* (milho), *Abare'u* (pequi), *Sadaró* (mormaço), *Anhanarówa* (fezes), *Hötörã* (peixe pequeno) e *Ai'rere* (gabirola). Cada grupo possui orientações e obrigações específicas, sendo os saberes e conselhos tradicionalmente transmitidos pelos padrinhos e pelos mais velhos de uma geração para outra. Esse processo educativo, que integra rituais, narrativas orais e práticas comunitárias, foi documentado de maneira aprofundada em estudo recente realizado por um antropólogo indígena Xavante, incluindo registros audiovisuais (ABDZU, 2020).

S.T.R. também vivenciou de forma significativa a fase *wapté* — correspondente à adolescência, geralmente iniciada por volta dos 11 anos de idade. Esse é um

período de intenso aprendizado cultural e preparação para a vida adulta. Durante essa fase, os *wapté* vivem em relativo isolamento, recebendo conselhos e orientações de seus padrinhos, numa experiência educativa marcada por disciplina, escuta e introspecção. Um dos rituais centrais desse período é a furação das orelhas, que simboliza não apenas a transição para uma nova etapa da vida, mas também o compromisso com as normas culturais e o respeito aos mais velhos. Nesse contexto, a obediência às tradições e a incorporação dos ensinamentos são marcas formativas profundas que estruturam a identidade e o pertencimento ao povo *A'uwẽ Rãpré-Xavante*.

O professor S.T.R. também aponta que sua prática pedagógica em sala de aula é marcada pelo bilinguismo, priorizando, inicialmente, o uso da língua materna Xavante, para em seguida realizar a tradução para a língua portuguesa. Em sua perspectiva, é essencial que os estudantes se esforcem para aprender a segunda língua, ainda que não compreendam todas as palavras no início do processo. Essa escolha metodológica reforça o compromisso com a valorização da língua originária como meio de ensino e aprendizagem, além de constituir um gesto político de resistência e afirmação cultural.

Esses elementos de sua trajetória, que envolvem sua formação acadêmica, atuação docente e as especificidades de uma prática bilíngue comprometida com os saberes tradicionais, são fundamentais para compreender a complexidade de sua posição-sujeito discursiva na análise do Ensino das Ciências da Natureza. A forma como articula os diferentes saberes evidencia a pluralidade de vozes que atravessam sua prática e revela os deslocamentos identitários e epistemológicos vividos no exercício da docência intercultural.

O professor destaca, ainda, sua dedicação em levar os conhecimentos adquiridos na universidade de volta à comunidade, num movimento contínuo de retorno e ressignificação. Seu compromisso com o aprimoramento e o fortalecimento do ensino na Escola Estadual Indígena demonstra uma postura de autoria crítica e de mediação ativa entre o saber científico e o saber tradicional. Assim, sua posição-sujeito se constitui no entrelaçamento dessas duas formações discursivas, a acadêmica e a ancestral, atuando como ponte viva entre mundos de conhecimento distintos, mas igualmente legítimos.

1. Condições de Produção do Discurso e Posição-Sujeito de S.T.R.

As condições de produção do discurso de S.T.R. estão profundamente marcadas por sua trajetória como indígena do povo *A'uwe Rãpré-Xavante*, professor atuante em sua própria aldeia e pesquisador em formação no mestrado intercultural da UNEMAT. Em sua fala, emerge uma posição-sujeito situada na confluência entre o pertencimento étnico, o compromisso comunitário e a formação acadêmica, revelando um sujeito que assume a docência como prática pedagógica e, simultaneamente, como ato político, ético e cultural. Seu discurso ressignifica a escola indígena como espaço de resistência, continuidade cultural e articulação entre diferentes saberes.

Essa posição é construída a partir de um gesto enunciativo que não apenas descreve sua atuação, mas a performa, como vemos nos trechos a seguir: *“Meu nome é [nome suprimido], sou da etnia Xavante, moro na aldeia Nossa Senhora de Guadalupe, município de Barra do Garças. Como professor, trabalho na minha aldeia, sou formado pela licenciatura plena em Ciências Matemáticas e da Natureza na Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT.”*

Aqui, S.T.R. se apresenta não apenas com dados biográficos, mas com elementos constitutivos de sua identidade discursiva. O pertencimento étnico (“sou da etnia Xavante”), a territorialidade (“moro na aldeia Nossa Senhora de Guadalupe”) e a formação acadêmica (“sou formado... na UNEMAT”) são mais do que descrições: são marcas de uma posição-sujeito que se constrói entre o chão da aldeia e os corredores da universidade. Ao falar de si, ele reinscreve um lugar social de enunciação que conjuga ancestralidade e institucionalidade.

Aqui percebe-se a inserção docente e multi competência disciplinar: *“Na minha aldeia trabalho com a turma, de sexto ano do Ensino Fundamental e de primeiro a terceiro ano do Ensino Médio. Trabalho com a formação, no Ensino Fundamental, dei aula de Ciências Matemáticas e da Natureza. No Ensino Médio trabalho com a Matemática, Física e Química e nesse ano (2023) trabalhando com a disciplina de Biologia.”* Neste trecho, S.T.R. evidencia sua prática pedagógica cotidiana, marcada pela atuação em diferentes etapas do ensino e por múltiplas áreas do conhecimento. A amplitude de sua atuação revela mais do que a escassez de professores especializados nas escolas indígenas — ela revela um sujeito que assume a responsabilidade de garantir o acesso ao conhecimento científico mesmo em

contextos de precariedade, mobilizando diferentes saberes para formar os jovens de sua comunidade. Essa posição-sujeito é marcada pela versatilidade e pelo compromisso com a coletividade, entrelaçando ensino formal e pertença cultural.

Compromisso identitário com a educação indígena: *“Então, sobre as Ciências da Natureza, eu me preocupo com os povos indígenas, da minha comunidade também. É buscar conhecimentos.”*

A preocupação enunciada por S.T.R. não é apenas pessoal, mas coletiva. Ao declarar que se preocupa com sua comunidade, ele se inscreve discursivamente em uma formação ética que mobiliza o ensino como instrumento de fortalecimento identitário. O gesto de “buscar conhecimentos” indica um movimento de construção de pontes entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, evidenciando um professor que não apenas ensina conteúdos, mas atua como mediador intercultural.

Ciência como mediação para o entendimento da vida na floresta: *“O meu conceito, o meu entendimento sobre as Ciências da Natureza é para que possamos aprender melhor, porque, o povo originário em geral, o da minha comunidade precisa entender, porque a vivência do povo ainda, assim na floresta, precisa muito do entendimento de tudo o que existe na natureza durante a vivência.”*

Neste enunciado, a ciência aparece como ferramenta de compreensão da realidade vivida na floresta. S.T.R. explicita que o conhecimento científico não deve substituir os saberes tradicionais, mas dialogar com eles, contribuindo para aprofundar o entendimento da vida cotidiana de seu povo. Sua posição-sujeito se desenha, aqui, como uma interface entre diferentes epistemologias, que se fortalecem mutuamente na experiência educativa.

Defesa da permanência cultural como horizonte educativo: *“O desafio principal no ensino de Ciências da Natureza é manter a cultura, identidade, tradição, tudo o que existe para o povo – precisa manter.”*

A insistência na preservação (“precisa manter”) expressa um gesto de resistência e de urgência diante das ameaças de apagamento cultural. S.T.R. se posiciona como sujeito que compreende a educação como campo de disputa simbólica, no qual ensinar Ciências não significa negar a cultura originária, mas fortalecê-la. Ao se colocar como guardião da memória e da identidade, ele desloca o

lugar da escola: de reprodutora de saberes externos para promotora de enraizamento cultural e autonomia.

A posição-sujeito de S.T.R. é moldada por atravessamentos complexos culturais, linguísticos, pedagógicos e institucionais. Professor indígena, licenciado pela UNEMAT, atuando em sua comunidade e mestrando no PPGECEII, ele se inscreve em um campo de disputas discursivas no qual diferentes saberes e valores se encontram. Seu discurso emerge no contexto de uma formação continuada, mas suas raízes discursivas estão fincadas na tradição oral, nos conselhos dos mais velhos, nas vivências na floresta e no compromisso com os jovens de sua aldeia.

Ao longo da entrevista, S.T.R. transita entre múltiplas formações discursivas, ora reivindicando o saber ancestral como fundamento do ensino, ora convocando a ciência como aliada para garantir a sobrevivência e o futuro de seu povo. Suas falas não apenas articulam tradição e ciência: elas constroem um espaço discursivo onde esses dois mundos se entrecruzam, se fortalecem e se projetam mutuamente. Nesse sentido, S.T.R. reinscreve a escola indígena como território de convergência, onde se aprende com os antigos e se constrói o novo — com raízes profundas e olhos voltados para o futuro.

2. Formações discursivas no Discurso de S.T.R.

As formações discursivas que atravessam o discurso de S.T.R. revelam a articulação entre diferentes campos de saber, acadêmico, ancestral, político e pedagógico, evidenciando sua posição-sujeito como professor indígena que atua na interseção entre universidade e aldeia, tradição e ciência, resistência e ensino. A seguir, listamos e descrevemos os principais discursos mobilizados:

- a) Formação Discursiva Científico-Escolar:** Este discurso emerge das experiências de S.T.R. com a universidade e a prática docente nas Ciências da Natureza. Ele mobiliza termos ligados à organização curricular da escola e à estrutura disciplinar do ensino formal. Está relacionado à legitimação do saber acadêmico e à busca por sua apropriação crítica no contexto da escola indígena.
- b) Formação Discursiva Ancestral-Comunitária:** S.T.R. aciona um conjunto de saberes enraizados na vivência na floresta, nas práticas culturais e nas técnicas tradicionais. A ancestralidade se manifesta como epistemologia viva, e o território

é fonte de aprendizagem. Esse discurso está atravessado por valores de pertencimento, oralidade, espiritualidade e preservação.

- c) **Formação Discursiva Pedagógico-Crítica:** Essa formação discursiva revela a posição de S.T.R. como sujeito reflexivo sobre o ensino escolar. Ele reconhece limites e propõe transformações para o ensino de Ciências da Natureza, como a ampliação da carga horária, o acesso a materiais adequados e o fortalecimento das práticas pedagógicas. Esse discurso está relacionado à resistência à precarização e à valorização do ensino de qualidade para os povos indígenas.
- d) **Formação Discursiva Intercultural de Mediação Epistêmica:** Este discurso atravessa toda a fala de S.T.R., operando como espaço de articulação entre os saberes científicos e tradicionais. O professor indígena se coloca como mediador entre regimes epistêmicos distintos, tentando criar pontes entre o que se aprende na floresta e o que se ensina na escola. A ciência, nesse sentido, não substitui a tradição, mas complementa a compreensão da natureza e do mundo.
- e) **Formação Discursiva de Resistência Cultural:** S.T.R. inscreve-se também em uma formação discursiva marcada pela defesa da identidade e pela preservação da cultura Xavante diante das ameaças da colonialidade e da escolarização imposta. A urgência em “manter” a tradição e os modos de vida é um dos fios condutores de sua fala.

Esses sentidos presentes nos discursos podem ser identificados por meio de palavras e expressões que se repetem nas falas dos professores e revelam temas recorrentes relacionados à formação docente, ao ensino de Ciências, à valorização da cultura indígena e aos desafios enfrentados nas escolas.

A seguir, listam-se alguns desses léxicos: “Biologia”, “Matemática”, “Química”, “Física”, “disciplina de Ciências”, “ensino”, “conhecimento”, “estudo”, “Universidade do Estado de Mato Grosso”, “formação superior”, “licenciatura”, “Artefatos indígenas”, “buriti”, “tradição”, “cultura”, “meu povo”, “vivência na floresta”, “respeito”, “memória”, “ancestralidade”; “Aumentar a carga horária”, “ensino de qualidade”, “desafio”, “precisa entender”, “ensinar melhor”, “formação dos alunos”; “Buscar conhecimentos”, “aprender melhor”, “saberes indígenas”, “entendimento”, “conhecimento tradicional com a ciência”, “precisa manter”; “Manter a cultura”, “identidade”, “tradição”, “desafio principal”, “meu povo”.

3. Efeitos de Sentido – S.T.R

O discurso de S.T.R. revela um enunciador que tensiona, articula e reinscreve sentidos no cruzamento entre a tradição Xavante e o Ensino de Ciências da Natureza. Seus dizeres mobilizam diferentes formações discursivas e produzem efeitos que deslocam compreensões hegemônicas sobre ciência, escola e conhecimento.

Logo no início de sua fala, S.T.R. afirma: *“Conhecimentos indígenas, tradicionais com a ciência – em primeiro lugar, aprendizagem; entendimento, é através do estudo de ciência [...]”*

Esse excerto não apenas nomeia o desejo de articulação entre dois campos epistêmicos — o tradicional e o científico —, mas também sinaliza um deslocamento no sentido atribuído à ciência. A ciência, que em discursos hegemônicos é apresentada como neutra e universal, aqui é reposicionada como instrumento situado culturalmente, a serviço da aprendizagem e da compreensão do mundo vivenciado na floresta. A palavra “entendimento” marca o tom epistêmico do enunciador, conferindo centralidade à apropriação crítica dos saberes, e não à simples memorização de conteúdos escolares.

Esse efeito de sentido se intensifica quando S.T.R. comenta: *“O meu conceito, o meu entendimento sobre as Ciências da Natureza é para que possamos aprender melhor, porque, o povo originário em geral, o da minha comunidade precisa entender, porque a vivência do povo ainda, assim na floresta, precisa muito do entendimento de tudo o que existe na natureza durante a vivência.”*

Neste trecho, a relação entre ciência e território é explicitamente enunciada. A vivência na comunidade não é tratada como cenário passivo, mas como fonte de sentidos e experiências que demandam um saber contextualizado. O efeito de sentido aqui se manifesta na construção de um lugar de fala que articula ciência e território como dimensões indissociáveis para o povo Xavante. A ciência escolar não é negada, mas ressignificada a partir da necessidade de diálogo com a realidade vivida — “durante a vivência”.

S.T.R. também expressa de forma clara a crítica ao modelo escolar vigente ao mencionar: *“Porque no meu ver, todo ano que acontece poucas aulas, assim das aulas dessa disciplina.”*

Esta fala produz um efeito de denúncia. O sujeito evidencia a marginalização das Ciências da Natureza no currículo das escolas indígenas, o que aponta para um

silenciamento institucional quanto à valorização dessas áreas do conhecimento. O desejo de “aumentar a carga horária” que aparece em outros trechos está liado à busca por um ensino de melhor qualidade — não em termos quantitativos apenas, mas na perspectiva de um ensino comprometido com a realidade e os desafios do seu povo.

Ademais, ao dizer: *“O desafio principal no ensino de Ciências da Natureza é manter a cultura, identidade, tradição, tudo o que existe para o povo – precisa manter.”*

o sujeito marca um efeito de sentido fortemente vinculado na resistência cultural. A repetição enfática da expressão “precisa manter” denuncia o risco de apagamento dos saberes ancestrais diante de uma ciência que muitas vezes desconsidera os conhecimentos locais. O enunciador se posiciona como guardião e mediador da tradição, o que configura um deslocamento importante: o professor indígena não é um simples transmissor de conteúdos, mas um agente político que atua no entrelugar da escola e da cultura.

Por fim, o silenciamento sobre materiais didáticos específicos ou políticas públicas de apoio à escola indígena revela, por sua ausência, uma crítica implícita à falta de recursos contextualizados. Ao enfatizar o saber tradicional, a oralidade e a prática cotidiana como base para o ensino de Ciências, S.T.R. constrói um discurso que valoriza os próprios modos de conhecer do povo Xavante como epistemologias legítimas, ainda que não nomeadas nos livros didáticos.

Bloco 1 – A Docência como Ato de Compromisso Comunitário e Identitário

A posição-sujeito de S.T.R. se constitui em meio a atravessamentos históricos, territoriais e acadêmicos, que o inscrevem como professor indígena Xavante comprometido com a formação de seu povo. A docência, para ele, não se reduz a uma prática técnica, mas configura-se como um ato ético-político de resistência, reconstrução de saberes e enraizamento comunitário. Seu discurso revela um sujeito que mobiliza a formação acadêmica como ferramenta de fortalecimento identitário e de reexistência cultural, articulando ancestralidade, escolarização e produção de conhecimento.

Apresentação étnica, territorial e institucional: *“Meu nome é [nome suprimido], sou da etnia Xavante, moro na aldeia Nossa Senhora de Guadalupe, município de Barra do Garças. Como professor, trabalho na minha aldeia, sou formado pela*

licenciatura plena em Ciências Matemáticas e da Natureza na Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT.”

Essa autoapresentação produz um gesto discursivo de ancoragem identitária multiescalar: o sujeito se nomeia com um nome tradicional, invoca sua etnia, situa-se territorialmente e legitima-se academicamente. A cadeia enunciativa “nome → etnia → território → formação” rompe com a lógica da invisibilidade indígena na academia, instaurando uma presença epistêmica que tensiona as fronteiras entre os saberes indígenas e científicos. A enunciação opera como resistência simbólica ao estereótipo do indígena excluído da universidade e inaugura um lugar de fala potente, de onde ele reivindica o direito de ensinar, pensar e transformar a escola a partir de sua experiência vivida.

Inserção pedagógica na comunidade: *“Na minha aldeia trabalho com a turma, de sexto ano do Ensino Fundamental e de primeiro a terceiro ano do Ensino Médio. Trabalho com a formação, no Ensino Fundamental, de aula de Ciências Matemáticas e da Natureza. No Ensino Médio trabalho com a Matemática, Física e Química e nesse ano (2023) trabalhando com a disciplina de Biologia.”*

Esse trecho explicita as condições de produção da prática docente de S.T.R., revelando a sobreposição de funções e conteúdo que assume na escola. A diversidade de disciplinas e etapas escolares que leciona não é apenas reflexo de carência estrutural, mas sinal da fluidez curricular que emerge da formação discursiva comunitária. O recorte disciplinar hegemônico se reorganiza na prática docente situada, fazendo com que um único professor articule diferentes saberes escolares em diálogo com os saberes locais. A posição-sujeito enunciada é a de um mediador intercultural, cuja legitimidade advém tanto da formação acadêmica quanto do reconhecimento comunitário.

Compromisso ético com o coletivo indígena: *“Então, sobre as Ciências da Natureza, eu me preocupo com os povos indígenas, da minha comunidade também. É buscar conhecimentos.”*

O uso da expressão “eu me preocupo” revela uma subjetivação ética ancorada na coletividade. O discurso não se estrutura em torno de interesses individuais, mas em torno da necessidade de construir um ensino que responda às demandas da comunidade. O sujeito se apresenta como agente de articulação entre mundos: sua função docente é também política, voltada à preservação, valorização e

transformação dos saberes indígenas. A docência se torna, aqui, prática de cuidado, de escuta e de compromisso com o futuro de seu povo.

Formação universitária e continuidade nos estudos: *“Comecei a estudar na Faculdade Indígena em 2005 e me formei, concluí o ensino superior até 2009 e no momento estou aqui mestrando.”*

Neste excerto, evidencia-se a valorização do percurso formativo como parte constituinte da identidade docente. O sujeito não apenas passou pela universidade – ele ressignifica essa passagem como parte de um projeto coletivo, ao qual está vinculado mesmo ao cursar o mestrado. A expressão “estou aqui mestrando” carrega o sentido de movimento, continuidade e retorno. O saber produzido na universidade não é fim em si, mas instrumento para fortalecer a educação indígena. O silêncio sobre as dificuldades enfrentadas no processo formativo indica uma estratégia discursiva que prioriza a agência e a competência sobre a carência.

Bloco 2 – Ciências da Natureza como Instrumento de Vida e Pertencimento

Para S.T.R., o ensino de Ciências da Natureza não se reduz à mera transmissão de conteúdos disciplinares. Ele se configura como um campo de disputa simbólica, no qual diferentes formas de conceber o mundo entram em diálogo. A ciência, nesse contexto, é compreendida como instrumento para viver com equilíbrio, compreender a natureza e preservar o modo de vida Xavante. O conhecimento científico só adquire pleno sentido quando articulado à vivência concreta do povo, funcionando como mediador entre floresta, artefatos, ciclos naturais e continuidade cultural.

Essa concepção se evidencia quando afirma: *“É importante aprender tudo o que existe na natureza, que é bom, o que é ruim [...]”*; *“Vivência do povo ainda, assim na floresta, precisa muito do entendimento de tudo o que existe na natureza durante a vivência.”* Aqui, o ensino se ancora em critérios éticos e práticos definidos culturalmente. A oposição entre “bom” e “ruim” não expressa uma moralidade abstrata, mas uma ética de cuidado com o território, baseada na convivência cotidiana com o mundo natural. O verbo “aprender” assume valor de sobrevivência, não apenas de instrução escolar.

A centralidade da natureza na vida do povo Xavante é reiterada com ênfase quando afirma: *“Vivência do povo ainda, assim na floresta, precisa muito do*

entendimento de tudo o que existe na natureza durante a vivência.” O uso reiterado de “vivência” e “precisa” demarca a urgência de apropriação crítica do conhecimento sobre o ambiente como condição de existência coletiva. O verbo “precisar” assume, aqui, um caráter político: é preciso compreender a natureza para garantir a continuidade cultural e física do povo.

Esse entendimento nos permite acionar dois eixos interpretativos: Escola indígena: mediação, preservação e resistência epistêmica e Memória discursiva e resistência cultural

No que se refere a Escola indígena: mediação, preservação e resistência epistêmica S.T.R. compreende a escola como um espaço onde saberes indígenas e científicos podem se encontrar de modo produtivo, desde que esse encontro respeite os critérios da comunidade. A escola, nesse caso, não apenas transmite conteúdos, mas preserva e atualiza modos de vida e resistência cultural.

Tal visão se expressa quando enuncia: *“É importante aprender tudo o que existe na natureza, que é bom, o que é ruim. Trabalhar, com essa disciplina, a importância que tem o ensino de Ciências da Natureza.”* Aqui, o ensino das Ciências da Natureza tem território — ele ganha valor quando dialoga com os usos e significados locais. A prática docente passa a ter função política e epistêmica: ensinar a discernir com base em valores comunitários e não apenas em teorias acadêmicas. A escola se torna espaço de resistência epistêmica, em que a ciência é reapropriada a serviço da autonomia indígena.

Essa reapropriação também aparece de forma concreta na fala: *“Por exemplo, entre os saberes indígenas, tudo o que existe na natureza, como para fazer artefatos indígenas, os Xavante precisam extrair algumas árvores ou fruto de buriti, essas coisas são muito importantes.”* Neste trecho, o exemplo dos artefatos e do buriti mostra como o saber científico pode ser ressignificado para legitimar práticas ancestrais. A formação discursiva acadêmica se subordina à lógica comunitária: a ciência entra como ferramenta auxiliar no cuidado com os recursos naturais. O professor se coloca como mediador intercultural, legitimado por sua formação acadêmica e pela vivência com o território.

Em relação a Memória discursiva e resistência cultural, a preocupação com a continuidade dos saberes ancestrais também atravessa o discurso de S.T.R., que entende a escola como espaço estratégico de preservação da memória coletiva do

povo Xavante. Essa memória não se constitui por registros escritos ou gramáticas normativas, mas pela oralidade, pela prática e pela transmissão geracional.

Isso se evidencia de forma clara quando afirma: *“O desafio principal no ensino de Ciências da Natureza é manter a cultura, identidade, tradição, tudo o que existe para o povo – precisa manter.”* A repetição da forma verbal “precisa manter” atua como marcador de resistência. Trata-se de um gesto discursivo que transforma o ensino em trincheira contra o esquecimento. A memória discursiva dos antigos — seus saberes, práticas e cosmologias — precisa ser reinscrita nas aulas de Ciências para que a educação escolar não se torne mais uma ferramenta de apagamento colonial.

O silêncio sobre manuais, registros técnicos ou conteúdos padronizados reforça essa perspectiva: o que deve ser transmitido não é um currículo imposto, mas um conhecimento que emerge da vivência e da tradição. Assim, a escola é interpelada a assumir um papel contra hegemônico, tornando-se bastião da memória e da resistência cultural.

Bloco 3 – Relação entre ciência escolar e saber tradicional

Para S.T.R., a ciência escolar só adquire relevância quando se articula com os saberes tradicionais de seu povo. A relação entre esses campos do conhecimento não é de subordinação, mas de diálogo. O ensino de Ciências da Natureza, sob sua perspectiva, precisa ser reconfigurado a partir das experiências e necessidades comunitárias, incorporando as práticas culturais, a oralidade ancestral e os modos indígenas de classificar e compreender o mundo.

Essa visão aparece de forma direta em sua formulação: *“Conhecimentos indígenas, tradicionais com a ciência – em primeiro lugar, aprendizagem; entendimento, é através do estudo de ciência, esse é o meu entendimento.”* Aqui, a articulação entre formações discursivas distintas (a científica e a tradicional) não resulta em conflito, mas em sobreposição produtiva. A aprendizagem não é vista como exclusividade do modelo ocidental; ao contrário, a ciência é uma via de entendimento que precisa ser ressignificada a partir das experiências do povo originário. Há uma negociação discursiva em que a formação discursiva indígena não apenas resiste, mas redefine os sentidos do ensino de Ciências.

Esse processo de reinterpretação está vinculado na oralidade ancestral, que S.T.R. atualiza em seu dizer. A função da natureza como fonte de materiais

tradicionais é destacada com clareza: *“Por exemplo, entre os saberes indígenas, tudo o que existe na natureza, como para fazer artefatos indígenas, os xavantes precisam extrair algumas árvores ou fruto de buriti, essas coisas são muito importantes.”* Essa fala evidencia que o conhecimento tradicional, transmitido oralmente, em práticas cotidianas, contém uma lógica técnica e classificatória legítima, distinta daquela veiculada pelo currículo oficial. O saber não está nos manuais, mas na experiência com a floresta. O silêncio sobre categorias científicas convencionais (como nomes latinos, fórmulas ou unidades de medida) opera como deslocamento da legitimidade epistêmica: a ciência escolar precisa aprender com os saberes enraizados no território e na cultura material.

A oralidade funciona, aqui, como um arquivo ecológico vivo: cada elemento da mata (como o buriti) tem função técnica, valor simbólico e importância pedagógica. A ciência escolar torna-se relevante apenas quando se inscreve nesse regime de sentido. O gesto enunciativo de S.T.R. desloca o centro da produção de conhecimento do laboratório para o chão da floresta, convocando a escola a operar como espaço de transposição crítica dos saberes.

Esse convite à articulação entre lógicas epistêmicas aparece também na projeção de futuro expressa por S.T.R.: *“Tem então que pensar no futuro, plantar, aplicar na casa para ficar mais fácil, então, essa é minha opinião.”* A fala articula sustentabilidade, manejo ambiental e autonomia comunitária, revelando que a ciência escolar pode (e deve) atuar como aliada de práticas tradicionais adaptadas às novas realidades. Não se trata de importar soluções prontas, mas de construir estratégias a partir da vivência e do pertencimento. O verbo “plantar” desloca o foco do extrativismo para a regeneração, sinalizando uma concepção ativa e crítica da ciência em contexto indígena.

Essas enunciações também se inscrevem no Currículo como campo de disputa discursiva. O currículo, para S.T.R., não é neutro, tampouco universal: ele deve ser filtrado e validado pela comunidade. Isso se explicita na seguinte formulação: *“Eu me preocupo com a importância que tem o ensino de Ciências da Natureza para os povos da minha comunidade.”* A preocupação não está na fidelidade ao conteúdo formal, mas na pertinência à realidade Xavante. A formação discursiva indígena interpela diretamente a formação hegemônica, instaurando um jogo de forças no qual os saberes comunitários ocupam o centro da decisão curricular. O silêncio sobre

legislações, parâmetros nacionais ou autores canônicos reforça esse gesto político: o que deve ser ensinado parte da escuta e da necessidade local, e não da imposição externa.

Assim, o currículo escolar torna-se campo de disputa simbólica, onde a interculturalidade crítica se realiza como resistência e reexistência. A FD comunitária deixa de ser periférica e passa a exercer a função de legitimadora, reorganizando os sentidos da ciência escolar e provocando a escola a operar como território de tradução cultural.

Bloco 4 – Desafios institucionais e propostas de melhoria

O discurso de S.T.R. revela uma leitura crítica e situada das limitações estruturais enfrentadas pelas escolas indígenas, especialmente no que se refere à marginalização curricular das Ciências da Natureza. A precariedade no tempo dedicado a essa área do conhecimento é apontada como um entrave ao fortalecimento de uma formação científica intercultural. A escola, nesse contexto, não é apenas lugar de reprodução de conteúdo, mas um campo de disputa por voz, tempo e pertinência curricular.

Essa compreensão se expressa quando ele afirma, com ênfase em sua responsabilidade enquanto docente: *“É, eu tenho minha atitude assim, um estudo mais avançado é aumentar um pouco mais a carga horária da aula (Ciências da Natureza) para o povo, trabalhar mais com essa disciplina, porque no meu ver, todo ano que acontece poucas aulas, assim das aulas dessa disciplina.”*

Neste excerto, o enunciador identifica a redução da carga horária como um entrave pedagógico e político. O uso da expressão “minha atitude” aciona uma posição-sujeito de resistência e agência, em que o locutor se responsabiliza pela proposição de mudanças. A crítica à “pouca aula” revela um silenciamento estrutural da disciplina no cotidiano escolar indígena e aponta para a necessidade de reequilíbrio na distribuição do currículo.

A proposta de S.T.R. é ainda mais explícita quando projeta os benefícios concretos da ampliação da carga horária: *“Então seria bom, assim, aumentar a carga horária para trabalhar, vai ser bom tanto para o professor quanto para o aluno.”*

Essa fala assume caráter propositivo: S.T.R. apresenta uma solução concreta, ancorada na sua experiência docente e nas necessidades percebidas da comunidade.

Ao afirmar que o aumento de carga horária “vai ser bom tanto para o professor quanto para o aluno”, o sujeito desloca a autoridade curricular para o interior da escola indígena, desafiando a verticalidade da gestão escolar tradicional. O verbo “vai ser” projeta o desejo de um futuro coletivo mais justo, ancorado na reciprocidade entre ensinar e aprender.

Essa projeção articula-se com — Projeções interculturais e desafios futuros — em que a noção de “estudo mais avançado” inscreve o desejo por um currículo ampliado, capaz de sustentar epistemologias plurais em um projeto educacional transformador. A fala de S.T.R. reposiciona a escola como um território de invenção intercultural e reivindica que as decisões sobre o currículo partam do chão da escola, em diálogo com as realidades locais e comunitárias.

O tom de urgência e compromisso com o futuro aparece com clareza quando ele afirma: *“Então, de agora em diante tem que melhorar. [...] Tem então que pensar no futuro, plantar, aplicar na casa para ficar mais fácil, então, essa é minha opinião.”*

Este excerto atualiza a noção de projeto político-pedagógico como ação prospectiva. O gesto de “pensar no futuro” é inseparável da materialidade da vida cotidiana, plantar, aplicar, facilitar, o que revela uma interligação entre sustentabilidade, autonomia comunitária e ensino científico. A fala aciona uma formação discursiva orientada pela memória coletiva e pelo desejo de continuidade cultural, enquanto convoca a ciência escolar a se tornar um instrumento de futuro e não apenas de transmissão do passado.

Nesse movimento, S.T.R. propõe um reposicionamento da função-autor (Orlandi, 2020), atribuindo à comunidade indígena o papel de coautora do currículo e protagonista do projeto educacional. O silêncio sobre burocracias ou leis reforça a centralidade da escola vivida, onde o discurso não é apenas reativo, mas criador de novas possibilidades.

Ao articular as críticas institucionais com as projeções de transformação e autonomia, este bloco revela como o discurso de S.T.R. enuncia um projeto de interculturalidade crítica, no qual a escola é concebida como espaço de resistência, reinvenção e ação coletiva transformadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral analisar os discursos de professores indígenas da turma de 2023 do PPGECEII (UNEMAT), buscando compreender como esses sujeitos se posicionam em relação ao ensino de Ciências da Natureza e constroem sentidos a partir da articulação entre saberes tradicionais e científicos no contexto escolar. Os objetivos específicos envolveram: (i) identificar elementos culturais e representações nos discursos; (ii) analisar os sentidos manifestos quanto à relação entre currículo e saberes originários; e (iii) interpretar criticamente essas construções discursivas à luz das tensões que atravessam a educação indígena. Esses objetivos foram desenvolvidos com base na Análise de Discurso de orientação pecheuxiana, priorizando as condições de produção, as formações discursivas e os efeitos de sentido mobilizados nas falas dos sujeitos.

A pesquisa se inscreve no campo da Educação em Ciências com um compromisso ético, político e epistêmico com a valorização dos saberes indígenas e a crítica à colonialidade dos currículos escolares. A partir de um dispositivo teórico-metodológico ancorado na Análise de Discurso, a investigação lançou luz sobre as formas pelas quais professores indígenas em formação continuada, pertencentes aos povos *Balatiponé-Umutina*, *Haliti-Paresí*, *Iny-Karajá* e *A'uwẽ-Xavante*, significam o ensino de Ciências da Natureza desde suas experiências, territórios e identidades.

A fundamentação da tese se constrói por meio de uma interlocução crítica entre os referenciais da Análise de Discurso francesa, a perspectiva da interculturalidade crítica e, sobretudo, as produções de autores indígenas.

A análise dos discursos revelou que os professores indígenas não apenas reconhecem a dinâmica colonial que ainda marca a relação entre o saber científico hegemônico e os saberes tradicionais, mas constroem sentidos de ensino pautados na articulação entre esses conhecimentos com ênfase no fortalecimento dos saberes tradicionais, na sustentabilidade territorial e na valorização da identidade étnica.

A compreensão do currículo como campo de disputa discursiva mostrou-se frutífera ao evidenciar que os sujeitos rejeitam currículos homogêneos e propõem formas de ensino ancoradas na oralidade, na vivência e no pertencimento territorial, que dão visibilidade aos modos de produção e socialização de conhecimentos dos

povos indígenas. O discurso docente se constitui como prática performativa: denuncia ausências, propõe caminhos, afirma identidades e desafia hierarquias epistêmicas.

A análise dos discursos dos professores indígenas revela, ainda, um ponto de convergência fundamental: a rejeição da separação entre ciência e natureza, uma dicotomia central no pensamento ocidental. Para eles, a ciência não é um conhecimento abstrato, mas uma manifestação concreta e inseparável do território e das práticas de seus povos. Ao declararem que a ciência “está presente em todos os aspectos”, que a “base da nossa vida é a natureza” e que o conhecimento da “floresta” é o ponto de partida para qualquer aprendizado, os professores subvertem a hierarquia epistêmica. Eles afirmam que a ciência não é um saber a ser imposto de fora para dentro, mas um modo de vida a ser valorizado. A sua pedagogia, portanto, é a de uma ciência escolar que se encontra com a sabedoria ancestral para fortalecer a identidade, a cultura e a autonomia de seus povos, provando que a ciência, em sua forma mais profunda, é um ato de viver.

Para os professores indígenas, a expressão “Ciências da Natureza” não se traduz em uma divisão disciplinar entre Física, Química, Biologia ou Geociências, como ocorre na universidade. Trata-se, antes, de uma interconexão, em que ciência e natureza não se separam: a ciência é a própria vida, manifestada nas práticas cotidianas, no território e na memória dos povos. Assim, ao falar de Ciências da Natureza, os professores remetem à floresta, ao rio, ao ciclo da terra, ao saber dos anciãos e às relações de cuidado e sustentabilidade. Essa compreensão desloca a noção ocidental de ciência como conhecimento abstrato e a reinscreve como experiência vivida e situada, fundada na interdependência entre ser humano e natureza.

A análise dos discursos evidencia, assim, um movimento de reconfiguração da escola como território de resistência e de diálogo intercultural, em sintonia com as discussões sobre interculturalidade propostas por Fidel Tubino, Jorge Gasché e pesquisadores indígenas como Eliane Monzillar (2019), Edicléia Paresí (2022), Tsawewa (2016), Tsi’rui’a (2012), Pareci (2022) e Karajá (2016), que denunciam o caráter colonial de espaços educativos e reivindicam a horizontalidade epistêmica.

Em vez de se basear em modelos universais sobre o que deve ser ensinado, a Educação Escolar Indígena proposta pelos sujeitos da pesquisa é situada, dialógica e comprometida com a noção de interculturalidade crítica. Reivindica uma formação

docente que respeite os modos próprios de conhecer, ensinar e aprender dos povos indígenas.

Conclui-se que esta tese não apenas analisa discursos, mas se configura como um gesto político e epistêmico de aliança: uma escuta de reconhecimento das vozes historicamente silenciadas dos professores indígenas e com a construção de uma Educação em Ciências que seja um caminho para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena enquanto prática de resistência, de direito e, sobretudo, de saber.

A trajetória desta pesquisa também revelou a importância de um exercício de deslocamento do pesquisador. Vindo de uma formação externa às comunidades indígenas, o processo investigativo exigiu não apenas rigor metodológico, mas também abertura, escuta e disposição para compreender outros lugares de fala. Foi nesse movimento que se tornou possível captar as singularidades discursivas, apoiadas em vínculos construídos pela convivência, pela escuta das histórias de vida e pelo reconhecimento das perspectivas próprias dos professores. Essa experiência evidencia que o conhecimento aqui produzido não resulta apenas de um método, mas de uma transformação no olhar do pesquisador, que se deixou afetar pelo encontro intercultural.

As vozes indígenas analisadas oferecem ainda elementos valiosos para pensar o futuro da formação de professores e das políticas curriculares. Elas indicam que a interculturalidade crítica não pode permanecer apenas como referencial teórico, mas precisa tornar-se princípio estruturante da prática educativa e da organização curricular. Esse é um compromisso ético e político que se desdobra a partir da pesquisa e que aponta para a necessidade de reposicionar a universidade frente aos saberes originários.

Assim, as contribuições desta tese se projetam em três dimensões complementares:

1. Analítica, ao demonstrar a potência da Análise de Discurso na leitura de contextos interculturais;
2. Reflexiva, ao explicitar o deslocamento do pesquisador e o aprendizado decorrente da escuta sensível dos sujeitos;
3. Política e curricular, ao indicar caminhos para que a universidade e a escola reconheçam, respeitem e incorporem os modos próprios de produção de conhecimento dos povos indígenas.

Ao lado dessas dimensões, cabe ressaltar que o percurso metodológico desta tese também se constituiu como gesto de compromisso ético e político. A escolha de professores cuja atuação se vinculava ao ensino de Ciências da Natureza, incluindo as Geociências, em diálogo indissociável com o território e os modos de vida indígenas, assegurou a pertinência temática do recorte e a densidade analítica. O processo de sistematização dos discursos, realizado por meio de leituras reiteradas e da construção de blocos interpretativos situados, permitiu evidenciar tanto regularidades quanto singularidades enunciativas. Além disso, a organização do material em publicação digital, reunindo a totalidade das vozes participantes, reafirmou a valorização coletiva e a devolutiva à comunidade, garantindo que a produção do conhecimento se fizesse de modo partilhado e em sintonia com os princípios da pesquisa intercultural.

Estas considerações finais, portanto, reafirmam os objetivos e resultados alcançados e reconhecem que a pesquisa permanece aberta: um processo em constante desdobramento, que se projeta em novos compromissos de diálogo, de intervenção crítica e de construção coletiva de saberes.

REFERÊNCIAS

ABDZU, F. U. **Podem quebrar o maracá, mas não vão quebrar nossa tradição.** *Datsimadzébré*, ritual xavante de iniciação dos *Danhohui'wa* e dos *Wapté*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10599>

AGÊNCIA PÚBLICA. **Índios Paresí buscam autonomia para manter lavouras de soja.** *A Pública*, 2018. Disponível em: <https://apublica.org/2018/04/indios-paresi-buscam-autonomia-para-manter-lavouras-de-soja/>. Acesso em: 08 maio. 2025

ALMEIDA, M. J. P. M.; SORPRESO, T. P. Memória e formação discursivas na interpretação de textos por estudantes de licenciatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3986>.

ALMT - Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. **CST das Causas Indígenas promove visita à Faculdade Intercultural em Barra do Bugres.** Assembleia Legislativa de Mato Grosso, Cuiabá, 10 jul. 2023. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/midia/texto/cst-das-causas-indigenas-promove-visita-a-faculdade-intercultural-em-barra-do-bugres/visualizar#4ba56467-f601-425e-8c1d-cb8a13066313>. Acesso em: 10 set. 2024.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

AMARAL, E. L. S.; RODRIGUES, M. L. A produção de sentido no campo teórico da AD: um processo de manifestação analítica a ser considerado. **Revista Ave Palavra**, v.14, n.2, p. 1-12, 2012.

ANGELO, F. N. P. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, set.-dez. 2019. DOI: 10.1590/CC0101-32622019216733.

ANGELO, F. N. P. **Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: cinco casos, cinco estudos.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/f3t00004.pdf>

ARAÚJO JÚNIOR, M. M. **Os Karajá da Aldeia Buridina: tradição, resistência e transformações.** Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3576/2/MOZART%20MARTINS%20DE%20ARAUJO%20JUNIOR.pdf>

AZINARI, A. P. da S.; MONTEIRO, F. M. de A. **Docência Universitária no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso: reflexões insurgentes.** *Tellus*, v. 22, n. 49, p. 37–72, 2022. DOI:

10.20435/tellus.v22i49.840. Disponível em:
<https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/840>. Acesso em: 2 maio. 2025.

AZINARI, P. S.; MONTEIRO, F. M. A. Aprendizagens da Docência no Ensino Superior Indígena Intercultural. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 71, p. 308–323, 2023.

DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n71.p308-323.

Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/16914>. Acesso em: 11 set. 2024.

BENDAZOLLI, S. Políticas de acesso ao ensino superior por Povos Indígenas: o programa diversidade na universidade. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI**. (Org.). Januário, E.; Selleri, F. S. Barra do Bugres, UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1042.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2023.

BERGAMASCHI, M. A. Percursos e tendências das pesquisas sobre educação indígena na Região Sul do Brasil. **Perspectiva**, 37(2), 398–419. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e52426>. Acesso em: Acesso em: 02 jul. 2024

BITENCOURT, L. P.; FONSECA, J. R. A mulher indígena egressa das licenciaturas interculturais da FAINDI/UNEMAT. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, spe 3, e19460, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19:00.1946001>.

BRASIL. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena**. Cadernos de educação básica, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CAMARGO, S. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física: o legal, o real e o possível**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências de Bauru, São Paulo, SP, Brasil. Repositório Institucional UNESP. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102019>. Acesso em: 02 jan. 2025

CAMPOS, M. D. Saberes acadêmicos nas etnografias de saberes locais indisciplináveis: etno-matemática e outras etno-x. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, Edição Esp, p. e021039, set. 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id622.

CAMPOS, M. D. Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. In: AMOROZO, Maria Christina de Mello; MING, Lin Chau; SILVA, Sandra Maria Pereira da (Ed.). **Anais do I Seminário de Etnobiologia e Etnoecologia do Sudeste**. Rio Claro: Coordenadoria de Área de Ciências Biológicas, Gabinete do Reitor - UNESP/CNPq, 2002.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37. p. 45-56. 2008.

COSTA, R. M. R. **Cultura e Contato**: um estudo da Sociedade Paresí no contexto das relações interétnicas. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985.

DIETZ, G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 39, n. 156, p. 192-207, jun. 2017. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 02 jan. 2025.

FEITOSA, A. S. Karajá: **etnociências e os saberes tradicionais na educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, 2021. Disponível em: <https://sigaa.unemat.br/shared/verArquivo?idArquivo=783622&key=787921a1392c7b808f6168de01cfe06>

FELIX, L. A. **A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERREIRA, L. L. **Vozes indígenas na rede digital**: discurso e autoria. 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2013.

FERREIRA, L. L. **O índio Umutína no discurso do contato**: silenciamento e resistência. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas-SP, 2000.

FERREIRA, M. K. L. **A Educação Escolar Indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, W. A. DE A.; SALES, A. O. DE; ZOIA, A. Formação de professores indígenas como espaço de resistência educacional. Gavagai - **Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 1, p. 49-65, 8 jun. 2021. n: <https://periodicos.uffs.edu.br> (acessado em 18 abril de 2024).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. In: Ditos & escritos II. Forense Universitária, 1983.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GASCHÉ, J. De hablar de educación intercultural a hacerla. **Mundo Amazónico**, v.1, p. 111–134, 2010. Disponível em:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GREGOLIN, M. R. V. **A análise do discurso**: conceitos e aplicações. Alfa, São Paulo, v.39, p.13-21, 1995.

GRUPIONI, L. D. Quando a antropologia se defronta com a educação: Formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, v.24, n.2, p. 69-80. 2013.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>

GRUPIONI, L. D. B.; SECCHI, D.; GUARANI, V. Legislação Escolar Indígena. In: Congresso brasileiro de qualidade na Educação: **Formação de Professores**, 1., 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 02 ago. 2024.

GRUPIONI, L. D. B. **Do nacional ao local, do federal ao estadual**: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília. p. 130-136. 2001.

GRUPIONI, L. D. **Educação e povos indígenas**: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 198, p.273-283, 2000.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira (1964-1984). Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em:
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1992.55345>

JANUÁRIO, E.; SELLERI, F.; ÂNGELO, F. N. P. de.; THIAGO, F.; AWETI, A.; SILVA, M. H. da. Atuação dos professores indígenas egressos de cursos superiores no Estado de Mato Grosso. **Teoria e Prática da Educação**, v.16, n.2, p.129-143, 2013. Disponível em:
<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/24372/13258/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

JANUÁRIO, E. A construção do currículo no 3º Grau Indígena: a etapa de estudo presencial. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 3, n. 1. p 51, 2004.

JANUÁRIO, E. FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DO 3º GRAU INDÍGENA. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 2, n. 1, p. 94–107, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3458>. Acesso em: 1 maio. 2025

JANUÁRIO, E. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra do Bugres, v.1, n.1, p. 15-24, 2002. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2012/07/418.pdf>

KARAJÁ, M. **Educação tradicional do povo Iny (Karajá)**. TCC. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, 2016. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Maidore.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

KUPODONEPA, J. **A roça tradicional do Povo Balatiponé-Umutina e a Etnomatemática**. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, FAINDI, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Yr6Kdm6WsLVgzDoG8bMPHu2Qf5ORM08R/view?usp=drive_link. Acesso em: 06 Dez. 2024.

LEVIS C.; REZENDE, J.S.; BARRETO, J.P.L.; BARRETO, S.S.; BANIWA, F.; SATERÉ-MAWÉ, C.; ZUKER, F.; ALENCAR, A.; MUGGE, M.; MORAES, R.S; FUENTES, A.; HIROTA, M.; FAUSTO, C.; BIEHL, J. Indigenizing conservation science for a sustainable Amazon. **Science**. Dec 13;386(6727):1229-1232. 2024. Disponível em: <https://brazillab.princeton.edu/indigenizing-conservation/our-project>

LUCIANO, G. S. **Os saberes indígenas e a escola**. É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural? In: XV ENDIPE –Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Apresentação oral. Belo Horizonte, 20 a 23 abril, p.1-12. 2010.

LUCIANO, G. S. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os Povos Indígenas no Brasil de hoje. **Coleção Educação para todos**. Série Vias dos Saberes n. 1. Brasília: Ministério de Educação, 2006. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/o-indio-brasileiro-o-que-voce-precisa-saber-sobre-os-povos-indigenas-no-brasil-de>

LUCIANO, G. S. Escola indígena: uma escola de sonhos e projetos de vida. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, 2006.

MEDEIROS, J. S. **História da Educação Escolar Indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil: alguns apontamentos. XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS. 2018. Disponível em: <http://www.eeh2018.anpuh->

rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2024.

MEDEIROS, I. A.; GITAHY, L. Universidade e Educação Escolar Indígena: o 3º grau indígena para formação de professores. **História e Diversidade**, v. 10, p. 137-151, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/3234>. Acesso em: 14 de jun. 2024.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979. Disponível em: https://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1979-educacao/Melia_1979_EducacaoIndigenaEAlfabetizacao.pdf. Acesso em: 25 de mar. 2024.

MELO JUNIOR, A. L.; Fortunato, I. Formação inicial e continuada de professores indígenas: Teses e dissertações 2010-2017. **Olhar de Professor**, v. 21, n1, 47-57. 2018. DOI:10.5212/OlharProfr.v.21i1.0004

MENEZES, M. C. B., FAUSTINO, R. C., & NOVAK, M. S. J. Formação inicial de professores indígenas: Ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.16, n. 1, 910-925, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp1.14928>

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades culturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 7-29, dez. 2000.

MONZILAR, E. B. A escola e o ensino do Povo *Balatiponé*-Umutina no território indígena: a Educação Indígena e a Educação Escolar. **Movimento-Revista De educação**, v.7, n.13. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40973> Acesso em: 20 de ago. 2023.

MONZILAR, E. B. **Aprender o Conhecimento a partir da Convivência**: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo *Balatiponé*-Umutina. Tese de Doutorado, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/37077>. Acesso em 01 de mai. 2023.

NARDI, R. A pesquisa em ensino de Ciências e Matemática no Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 305-310, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150020001>.

NARZETTI, C. Para uma história epistemológica do conceito de formação discursiva. **Ling.(dis)curso**. Sep;18(3):647–63. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180311-12917>. Acesso em: 19 jan. 2024.

NASCIMENTO, P. S. **Do discurso científico sobre o indígena ao discurso indígena na ciência**: decorrências críticas na construção de um paradigma investigativo indígena. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2020.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Pontes, 2020.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v.4, n. 1, 1998. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; LARALLO, F. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo, Cortez, 1989.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E.P. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 4, 1983. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636640/4359>.
 Acesso em: 9 jan. 2024.

PARESI, E. **A liderança de Daniel Matenho Cabixi e João Arrezomãe**: contribuições para a formação continuada de professores Haliti Paresi. Dissertação (Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Barra do Bugres, 2022. Disponível em:
<https://sigaa.unemat.br/shared/verArquivo?idArquivo=1605582&key=8d8e5f77896c2135022f056a1e33ff47>

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. 1969. In F. Gadet & T. Hak (Eds.), Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Unicamp, 2016.

PORTELA, C. A. **Nem ressurgidos, nem emergentes**: a resistência histórica dos Karajá de Buridiná em Aruanã-GO (1980-2006). Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/portela_cristianedeAssis.pdf

RAMOS, A.R.; MONZILAR, E. B. Umutina: Um exercício de humanismo Interétnico. In: SOUZA, Hellen Cristina de (Org.); MONZILAR, E. B. (Org.); CARGNIN-STIELER, Marinez (Org.). **Terra como princípio educativo**. 1ª ed. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2016. v. 200. 310 p. Disponível em:
https://drive.google.com/drive/folders/1InRDmkfcchKEeNAHqaeKHjii_oQoQEpk?usp=sharing.

https://www.academia.edu/25264631/Umutina_Um_exerc%C3%ADcio_de_humanismo_inter%C3%A9tico

REDON, V. L.; GRANDO, B. S. Formação de docentes no Ações Saberes Indígenas na Escola: contribuições da análise dos livros didáticos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 19, n. 43, p. 105–123, jan./abr. 2025. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2409>. Acesso em: 02 jun. 2024.

ROSA, S. S.; LOPES, E. T. Tendências das publicações brasileiras sobre a formação de professores indígenas em ciências da natureza. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.14. n.32, p.108-120. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v14i32.5805>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SÁNCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Formação de professores indígenas no Brasil: consolidação de uma proposta intercultural no ensino superior. **Interfaces Científicas - Educação**, v.12. n.1, p.199–211. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2023v12n1p199-211>. Acesso em: 09 de ago. 2023.

SANTANA, I. L.; SANTANA, N. V. Educação Escolar Indígena: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. **ODEERE**, v.5, n.9, p. 391-407. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v5i9.6639>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTA ROSA, S. C. **A formação de professores indígenas em Ciências da Natureza, na região Norte do Brasil: algumas reflexões**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8804>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, E. A.; SOUZA, H. C.; MOURAD, L. A. F. A. P.; CARGNIN-STIELER, M. **MEU OLHAR BONITO II: Perspectivas Indígenas sobre o Ensinar e Aprender Ciências da Natureza**. 1. ed. Iguatu, CE: Ed. Quipá, 2025. DOI: 10.36599/qped-978-65-5376-483-5. 2025. *E-book*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1001033>.

SANTOS, E.A.; CAMARGO, S.; SILVA, A.A. Entre ecos, vozes e trajetórias: da UNEMAT à UFPR, integrando discursos indígenas, formação de professores e ciências da natureza. In: COSTA, P. K. A.; ZÍMER, T. T. B.; CAMARGO, S. (Org.). **Pesquisas em Educação Matemática e ciências: da formação de professores ao ensino e aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2024.

SANTOS, E. A.; NENEZOKAE, L.; SOUZA, H. C.; CAMARGO, S. As histórias tradicionais do arco e flecha como símbolos da luta na educação escolar do povo *Haliti* Paresí. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 43-57, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16746>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

SANTOS, S. C. **Os Povos Indígenas e a Constituinte**. Florianópolis: Editora da UFSC/ Movimento, Porto Alegre, 1989. LER: Disponível em:

https://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asantos-1989-povos/Santos_1989_PovosIndigenasEAConstituinte.pdf

SEDUC. **Edital Nº 025/2023/GS/SEDUC/MT** - Processo seletivo simplificado para contratos temporários de prestação de serviços por tempo determinado e formação de cadastro de reserva para escolas estadual indígenas. 2023. Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/pas-pss-2024>. Acesso em: 19/03/2024.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Geolocalização das Escolas Estaduais de Mato Grosso** [Google Maps]. 2024. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=pt-BR&mid=16Lwitl6Qhnpqst9QTq8HEMA6wwdDKtL&ll=-12.206579191588192%2C-55.89889269865395&z=6>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Indígena**. 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795498-educacao-indigena>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc investe na qualificação de professores da Educação Escolar Indígena**. 2019. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/11628774-seduc-investe-na-qualificacao-de-professores-da-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SENADO FEDERAL. **Ditadura criou Estatuto do Índio para afastar acusações de genocídio**. Senado Federal, Brasília, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ditadura-criou-estatuto-do-indio-para-afastar-acusacoes-de-genocidio>. Acesso em: 10 set. 2024.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Trad. Barbosa, Roberto G. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SILVA, A. A.; FERREIRA, L. L. **Trabalho de conclusão de curso – TCC I**: ciências matemáticas e da natureza. Cáceres: Layout Gráfica, 2020. 37 p. (Caderno Pedagógico Intercultural. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/CMN-V4.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, A. A. Educação Indígena - Espaço de vivências e convivências compartilhadas. **Com a Palavra, O Professor**, v.2, n.3, p.50–69, 2017. <https://doi.org/10.23864/cpp.v2i2.161>

SILVA, A. A.; FERREIRA, W. A. de A.; FERREIRA, L. L. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. **Revista de Educação Pública**, v.26, n.62, 421-432, 2017.

SILVA, A. L. da. **Dois séculos e meio de história Xavante. História dos Índios No Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Companhia das Letras/Fapesp, 1992.

SILVA, A. O. da. **"Somos aqueles por quem esperamos"**: (re)existência dos povos originários em diferentes materialidades. Tese (Doutorado em Letras) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2023.

SILVA, A. R.; FREITAS, M. C. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. **Revista Científica Vozes dos Vales**, Diamantina, v. 3, n. 6, p. 5-8, 2014. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/A-institucionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017

SILVA, J. A. F. Utariti: A última Tarefa. In: Wright, Robin. (Org.). **Transformando os Deuses: Os múltiplos sentidos da conversão**. Editora da Unicamp, v. 1, p. 399-424, 1999.

SILVA, M. F. **Interculturalidade no currículo da disciplina de Ciências na escola indígena Tatakti Kyikatêjê**: possibilidades de realização de um projeto societário. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019

SILVA, R.; SATO, M. Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso - Brasil. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 261-281, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X201000200004>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, M. S. P. da. Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina. **Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Volume 13, n.1, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10429/7921>

SOUZA, H. C. D. (Org.). **Meu olhar bonito: histórias de vida de professores/as indígenas**. 1. ed. Iguatu: Quipá, 2022. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/professores-indigenas>. Acesso em: 10 set. 2024.

SOUZA, H.; MONZILAR, E. B. Formação continuada de professores indígenas. p.263-273. In: (Org.) DAVID, C.; CANCELIER, J.W., eds. **Reflexões e práticas na formação de educadores** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 379 p. ISBN 978-85-7511-475-9. <https://doi.org/10.7476/9788575114759>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/spd6r> Acesso em: 05 ago. 2023.

SOUZA, H. C. **Interculturalidad, educación escolar y movimientos sociales en Brasil**. In: GONZÁLEZ, J. E.; LÓPEZ, C.; PINILLA, S. (Org.). **Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2019. p. 151-173. (Cátedra UNESCO - Diálogo Intercultural). Disponível em: https://www.academia.edu/40115208/multiculturalismo_e_interculturalidad_en_las_americas. Acesso em: 01 dez. 2022.

SOUZA, H. C. **Entre a aldeia e a cidade: educação escolar Paresí**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 1997.

SURUÍ, M.; SILVA, A. A. Marcadores de tempo do povo Paíter. **Revista de Comunicação Científica–RCC**, n.9, p. 81-92, 2021.

TANHUARE, D. Apagamento da Língua Materna Umutina. In: SOUZA, Hellen Cristina de (Org.); MONZILAR, E. B. (Org.); CARGNIN-STIELER, Marinez (Org.). **Terra como princípio educativo**. 1ª ed. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2016. v. 200. 310 p. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1InRDmkfcchKEeNAHqaeKHjii_oQoQEpk?usp=sharing. Acesso em 05 dez 2024.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TORAL, A. P. S. **Cosmologia e sociedade Karajá: um estudo sobre mito e organização social**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 1992.

TROQUEZ, M. C. C. Currículo e materiais didáticos para a Educação Escolar Indígena no Brasil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 25, p. 208–221, 2019. DOI:10.30612/eduf.v9i25.11102. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11102>. Acesso em: 25 mar. 2024.

TSAWEWA, M. T. E. **Educação Indígena procurando dialogar com a Educação Escolar Indígena — Rob'uiwedze e niha te rob'uiwẽll**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Martinho_Tsire_Edi_Tsawewa.pdf.

TSI'RUI'A, A. T. U. **A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8239-a-sociedade-xavante-e-a-educacao-um-olhar-sobre-a-escola-a-partir-da-pedagogia-xavante.pdf>.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima, 24-28 de enero, 2005. Disponible en: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>

UNEMAT. **Faculdade Indígena Intercultural**. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural. Dissertações e Teses. 2025. Disponível em: <https://barradobugres.unemat.br/faculdades/faind/stricto/ppgecii/dissertacao-e-tese>

UNEMAT. Unemat escreve história da Educação Superior Indígena em Mato Grosso. **Portal UNEMAT**, Cáceres, 15 jul. 2009. Disponível em: https://portal.unemat.br/noticia_imprimir.php?idn=4768. Acesso em: 10 set. 2024.

WELCH, J. R.; Santos, RV.; Flowers, N. M.; Coimbra, C. E. A. Jr. **Na primeira margem do rio: território e ecologia do povo Xavante de Wedezé.** / James R. Welch, R. V. Santos, Nancy M. F., Carlos E. A. C. Jr. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2013. (Publicação Avulsa do Museu do Índio, n. 6). ISBN 978-85-85986-46-9. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/265381154_Na_Primeira_Margem_do_Rio_Territorio_e_Ecologia_do_Povo_Xavante_de_Wedeze. Acesso em: 14 jul. 2025.

ZEZOKIWARE, J. **Narrativas orais em sala de aula: A história e o canto de Kokotero.** Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Barra do Bugres, 2023. Disponível em:

<https://sigaa.unemat.br/shared/verArquivo?idArquivo=2198169&key=259fda221fe114ff11834197c50c5336>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista

1. O que você pensa sobre as Ciências da Natureza na formação dos futuros professores indígenas? A sua formação no curso de graduação/mestrado tem contribuído para o seu entendimento sobre a Ciência da Natureza? Explique.
2. Pode dar exemplo(s) de experiência (s) em que os saberes indígenas e a Ciência da Natureza foram integrados de forma significativa em seu processo de aprendizagem?
3. Você pode compartilhar alguma(s) experiência(s) ou situações em que os conhecimentos tradicionais de seu povo se relacionam ou divergem das Ciências da Natureza aprendidas na faculdade?
4. Qual é o seu entendimento sobre o conceito de "Ciências da Natureza"? Como você relaciona os conhecimentos indígenas tradicionais com as Ciências da Natureza?
5. Em seu ponto de vista, quais são os principais desafios na construção de um currículo de ensino de Ciências da Natureza que contemple a diversidade cultural e a realidade indígena?
6. Qual é sua percepção sobre diferentes vozes (indígenas, científicas, políticas) no discurso sobre a Ciência da Natureza no seu processo de formação?
7. Em sua opinião, acredita que a inclusão das vozes indígenas no ensino das Ciências da Natureza pode impactar a compreensão e a prática dessas ciências na sociedade em geral? Como?
8. Você poderia sugerir mudanças no currículo ou nas abordagens pedagógicas das Ciências da Natureza que possam favorecer uma maior integração entre os conhecimentos indígenas e a formação na universidade?
9. Em sua opinião, quais aspectos da Educação Indígena no estado de Mato Grosso poderiam ser melhorados para proporcionar uma formação mais inclusiva e abrangente em Ciências da Natureza?
10. Você gostaria de deixar alguma coisa, alguma coisa que a gente não falou, não perguntou, e que você gostaria de contribuir e falar alguma coisa?

APÊNDICE 2 – Carta de apresentação do projeto de pesquisa

Carta de apresentação do projeto de pesquisa – PPGECM-UFPR

Curitiba, 20 de maio de 2023

A:

Diretoria da Faculdade Indígena Intercultural - FAINDI

Prezada, Professora Dra. Mônica Cidele da Cruz,

É com satisfação que apresento um projeto de pesquisa de natureza qualitativa intitulado “**Discurso de professores indígenas em formação inicial e continuada acerca das ciências da natureza**” que poderá ser desenvolvido no âmbito da Educação Intercultural Indígena. O objetivo fundamental deste projeto é analisar os discursos de professores indígenas em formação inicial e continuada acerca do tema Ciências da Natureza.

Para a leitura e interpretação dos efeitos de sentidos presentes nos discursos dos sujeitos envolvidos nesse processo, serão adotados referenciais teórico-metodológicos embasados em documentos oficiais sobre a Educação Escolar Indígena e na Análise de Discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux (2016), bem como em noções derivadas dos estudos deste autor desenvolvidas no Brasil por Orlandi (2020; 2004).

Espera-se que este projeto, envolvendo programas de Pós-Graduação em Mato Grosso e no Paraná, construa caminhos que estimulem a democratização e a divulgação do conhecimento científico em relação à formação de professores na educação superior indígena. Com isso, acreditamos que possamos contribuir para a valorização da Educação Escolar Indígena no Brasil e para a elaboração de políticas públicas no que se refere à educação indígena no estado de Mato Grosso.

Agradeço a atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Doutorando - Elias Antunes dos Santos

Orientador – Dr. Sérgio Camargo

Coorientador - Dr. Adailton Alves de Lima

APÊNDICE 3 – Transcrição da entrevista de F.O.N. - Umutina

Bom, eu sou [nome suprimido], sou do povo *Balatiponé*-Umutina, município de Barra do Bugres. Eu fiz a graduação no campus da Unemat, concluído em 2006. Sou da área das ciências matemáticas e da natureza. E nos dias de hoje, eu estou cedido para o conselho estadual de Educação Escolar Indígena do estado de Mato Grosso, com sede na capital, Cuiabá. O nosso trabalho lá é dar suporte ao assessoramento técnico para que as escolas estaduais indígenas do estado de Mato Grosso, bem como regularizar também todas as escolas, de acordo com as normativas do estado. Isso é um trabalho que a gente tem feito ao longo dos anos no conselho estadual. E esse conselho estadual, ele foi criado em 1995, já tem uma longa trajetória na educação escolar indígena do estado de Mato Grosso, enfim, então é isso. Eu estou aqui para a gente fazer uma entrevista com o professor Elias. Então estou à disposição.

Eu penso que a ciência, hoje nós não vivemos sem a ciência. A ciência, ela está presente em todos os aspectos nossos, na aldeia, no nosso cotidiano, na nossa escola, na nossa forma de expressar, na nossa forma de analisar o mundo em si, a natureza, o meio ambiente. Então, a ciência faz parte da nossa vida em todos os sentidos.

Os cursos fazem com que nós entendamos melhor a ciência científica. E eu, eu vejo que a ciência, ela pode contribuir e muito com a nossa educação indígena, ela nos esclarece esse mundo contemporâneo que está aí e, nós não temos como fugir disso. Nós estamos vivendo num mundo globalizado, as nossas crianças precisam entender tanto a nossa educação cultural, a nossa educação, que é transmitida na parte oral e nós entendemos também que precisamos entender a ciência científica, para poder entender melhor o mundo que está ao nosso redor. Então, assim, é só estudando que nós vamos entender a ciências.

A ciência vai nos explicar, a ciência científica vai nos explicar. É como que explica determinado surgimento, determinado assunto relacionado a algum aspecto nosso cultural. E a nossa cultura também, a ciência está dentro, e tentamos entender, através da forma legal. E isso com as nossas crianças, passando para as nossas crianças, para os nossos jovens, a importância que essa ciência tem no avanço das tecnologias que estão chegando para dentro da aldeia e nós precisamos entender

todas essas questões. É, eu vejo que não temos para onde a gente correr, a não ser estudar, essas formas, essas, essas questões das ciências que estão à nossa volta.

Eu vejo assim a nossa forma de trabalhar com as crianças. Nós tentamos envolver a questão da Geografia, mostrar para nossas crianças a questão do meio ambiente, das mudanças climáticas, das mudanças, da alteração das chuvas. E, isso tudo está relacionado lá no conhecimento com as crianças. É em relação a essa questão de experiência, porque a gente, a gente tem trabalhado, como nosso povo só fala a língua portuguesa, ao longo do processo, a gente perdeu a língua materna. Então, assim a gente tem trabalhado várias experiências da ciência da natureza na nossa escola com nossos alunos e a gente tem buscado trabalhar mais a questão, que trabalhamos lá no passado com outro professor, o professor Silvinho, ele fez um trabalho muito bonito em relação à questão dos trançados.

Trançado do povo *Balatiponé-Umutina*. Os alunos do sexto, sétimo, oitavo ano. Eles participaram de uma feira de ciência do Curso de matemática no município de Barra do Bugres. E os alunos, então, estudaram, fizeram, construíram o *APA*. Foram a campo e extraíram esse material para a confecção do *APA*, que é o broto da palmeira do babaçu, acho que foi do buriti. Para extrair, ele tem toda uma técnica para fazer esse *APA*. Eles então extraíram esse broto, levaram para as pessoas mais idosas que já dominam a técnica de fazer e fizeram essa relação matemática das ciências naturais com a ciência nossa de como que faz o *APA*, a questão dos trançados, a questão das figuras. Então assim, eles, os alunos se interessaram mais pela aula, participaram ativamente das aulas. Fizeram um banner, fizeram toda essa explicação. É interessante que essas crianças amadureceram, nós percebemos que essas crianças tiveram uma desenvoltura bem significativa no sentido de quando você pega, umas fórmulas, uma matemática científica com a parte prática. A parte teórica com a parte prática, então a parte prática, as crianças, elas tiveram uma desenvoltura muito grande no conhecimento. E o trançado você percebe que são inúmeros encontros de ângulos, de retas, e isso faz com que as crianças assimilem com mais clareza as ciências da matemática.

Eu entendo assim, que ambos os conhecimentos, tanto o nosso. O nosso conhecimento tradicional, tanto os nossos conhecimentos da faculdade, eles, eles se complementam. Eu vejo que a faculdade, ela tem trabalhado esses aspectos da ciência. Na nossa formação a gente vê que não está tão distante dos nossos

conhecimentos, nossos conhecimentos tradicionais. Eles interagem nessas questões da nossa formação, enriquecendo a nossa formação. Na academia, abre-se esse horizonte para a gente, cada vez mais, buscar conhecimento sobre a ciência.

A Ciência da Natureza, para mim, ela mostra a questão concreta, ela explica como é que as coisas estão organizadas. No tempo, no espaço, no lugar. Eu vejo que ela nos ajuda a entender de que forma que tudo, todos os seres vivos, ou outras questões relacionadas a nossa cultura estão ali naquele lugar. Então eu penso que a ciência, ela nos ajuda a entender tudo isto toda essa questão.

Os nossos conhecimentos são milenares. E, assim, a gente faz o possível, de fazer uma ligação, um relacionamento assim, dos avanços que tiveram. Então, os nossos conhecimentos, eles estão de certa forma ligados com o conhecimento da ciência. Agora a gente precisa entender melhor os mecanismos da ciência porque é um campo muito, muito abrangente. E a gente ainda precisa de estudar mais um pouco sobre essas questões para a gente estudar as diferentes situações que acontecem, na nossa cultura e na própria ciência também que não é nada estática, estão sempre em mudança. Então a gente tem essa dificuldade de entender ainda essa questão da ligação da ciência com o nosso conhecimento, eu mesmo ainda tenho essa dificuldade.

Eu penso que o currículo é fundamental. E a ciência tem que estar dentro do currículo. Para que todos os professores, que todo, o nosso Projeto Político Pedagógico seja de acordo com os conhecimentos, tanto a ciência da matemática e da natureza quanto ao nosso currículo, ele deve constar no nosso currículo. Mas eu vejo que a gente precisa trabalhar muito ainda. Os órgãos que trabalham com os povos indígenas, tipo assim, nós temos que tá tendo mais formação no sentido de esclarecer para as secretarias, tanto municipal, estadual.

Agora com a nova metodologia aqui no nosso estado, DRE, que o nosso currículo precisa atender às nossas necessidades, tem que estar de acordo com a nossa realidade para que a gente possa fazer um trabalho voltado para os valores da nossa cultura, um valor específico nosso, para que a gente tenha uma educação específica e diferenciada, valorizando os nossos conhecimentos, tanto o nosso conhecimento tradicional, a nossa oralidade, também como outros conhecimentos. porque nossas crianças, quando elas vão concluindo, chega a um determinado ponto, elas vão fazer um estudo lá, vão fazer um processo seletivo, então elas têm que estar,

elas têm que, o currículo tem que dar conta dessa criança, sabendo, é sabendo diferenciar a nossa educação indígena com a educação do não indígena, para que ela possa é concorrer, de certa forma, não podem dizer de igual para igual, mas que ela possa concorrer sem ter muitas dificuldades nos possíveis seletivos que elas forem fazer nas suas vidas.

As academias na nossa formação, elas têm mostrado que os professores têm nos dado esses conhecimentos para a gente valorizar nossa forma de viver a nossa vida, valorizar o nosso povo. Então, assim, eu vejo que nós, na nossa formação, a gente consegue levar esses conhecimentos para dentro do povo, levarmos para dentro das escolas, para os jovens, para as crianças. E eu assim, eu entendo que cada vez mais os professores da academia, eles têm trabalhado, reforçado muito essa questão da nossa identidade cultural. Da nossa permanência, em fazer mesmo a nossa cultura, porque, não tá nada assim, a gente tem passado por um tempo muito difícil, a gente não tem conseguido nem demarcação de Terra e o nosso povo precisa disso. Então nós temos que valorizar, temos que conhecer, então nós entendemos que a nossa formação, ela está atendendo a nossa expectativa e nós estamos dando um retorno para a nossa comunidade.

Eu acho que nós. Nós entendemos que as ciências da matemática. Ela nos esclarece, como já disse, ela nos faz ter uma compreensão melhor das situações da vida, então, eu penso, eu penso assim que nós indígenas, na medida que a gente vai ter os conhecimentos, adquirir os conhecimentos e a gente tenta esclarecer, tenta entender, mostrar, explicar as diversas situações que ocorrem na nossa vida, no nosso meio. Então assim, a sociedade, de certa forma, muitas vezes, acha que a gente é incapaz, que a gente, de certa forma, não contribui com o conhecimento, mas a gente tem percebido que é o contrário. A gente fica, a gente contribui sim, e a gente preserva tudo isso! Mas, é que a gente usa muito a questão da oralidade, agora que a gente está indo para o mundo, mais da escrita, nós estamos registrando e gravando. Mas, assim, eu penso que a gente contribui com o conhecimento da nossa sociedade.

Eu penso assim que a faculdade poderia, então dar essa abertura da gente trabalhar mais as nossas questões. Nossas questões, das nossas práticas pedagógicas voltadas para a academia. Eu creio que a gente poderia mudar a forma da produção do material didático. Eu creio que a gente já tem exemplos. No decorrer do tempo do processo da educação escolarizada, de que os livros. Os livros didáticos,

que são fornecidos pelo governo federal, ele é muito pobre nas questões indígenas. Ele lembra de algumas coisas, ele só lembra do dia 19, só da data comemorativa do dia 19 de abril. Eles fazem algumas brincadeiras, envolvendo alguns estereótipos das nossas crianças e isso não contribui em nada com a nossa parte pedagógica, pelo contrário, eu vejo que é um investimento perdido, embora seja um recurso público. Então, eu creio que para facilitar o nosso entendimento, os materiais didáticos, ele tem que ser feito de acordo com cada povo. Um material pedagógico, livro, cartilha, tudo escrito na língua originária do seu povo também na língua portuguesa, porque as duas línguas, acho que é possível das nossas crianças aprenderem.

Eu penso assim também, que isso não vai fazer com que nossas crianças aprendam só a língua portuguesa. O material didático, ele tem que ser voltado, tem que ser numa linha de pensamento que a língua materna tenha maior tempo nesse material didático. Esses livros, eles têm que dar conta de valorizar, de trabalhar todas as nossas questões de conhecimento. Tem que dar conta de trabalhar, na parte cultural, de trabalhar nossa, a parte da leitura, a parte da matemática. Mas que ele tem de ser assim, um livro didático, onde as nossas crianças possam gostar desse material.

O material gostoso de trabalhar porque a partir do momento que a gente tem um material do nosso povo, produzido por nós, com as nossas histórias, com os nossos conhecimentos, com relatos dos nossos anciãos, com a prática dos nossos cantos, das nossas danças a gente lê os nossos mitos que os nossos velhos contam ali, com as fotografias deles, com a participação deles nas danças, no preparo das nossas comidas, eu vejo que, com certeza esse livro vai ter um cuidado, vai ser como que eu posso dizer, vai ser um livro muito útil, material didático muito útil, que a gente vai ter o maior cuidado, porque ali estão nossas verdadeiras histórias. Então, assim, para melhorar, teria que ser dessa forma, eu penso que dessa forma, o material didático feito por nós. Que as histórias contadas por nós fizessem parte desse material didático. Então eu vejo, que assim nós conseguiríamos ter um avanço na nossa educação.

Eu só gostaria de dizer que. Nós povos indígenas do estado de Mato Grosso, a gente está no caminho. No caminho certo, nossos jovens, estão estudando, nós estamos nos preparando, vivendo um tempo favorável para a Educação Escolar Indígena no nosso estado. Nós temos um governo que está nos dando oportunidade

de adentrar nas academias do nosso estado. Isso é muito positivo. Eu, eu. Eu tenho dito, onde, eu tenho oportunidade para as nossas lideranças, para os nossos caciques, para as nossas crianças de que é só a educação, só esses conhecimentos, tanto do mundo indígena quanto do não indígena, juntando as coisas boas desse conhecimento é que nós vamos, assim, nos engrandecendo, vamos nos empoderando desse conhecimento. Essa educação que faz com que a gente pense algo, que a gente analise algo para o melhor.

Eu estive, mês passado, eu estive em Manaus e tive a oportunidade de conhecer um pouco da realidade daquele povo. Inclusive, visitei uma aldeia, e a realidade deles é totalmente diferente das nossas, eles vivem submersos nas águas. As casas são em cima dos rios e eles não têm escolas igual às nossas, porque lá é tudo por água. Então as crianças ficam muito longe, muito longe e para você chegar em uma escola, vai um dia, 2 dias e eles estão tendo aulas remotas, aulas híbridas, através de videoconferências. O professor vai lá e fica. Quando a Secretaria do Amazonas, eles organizam aulas, os professores organizam aulas e eles fazem um agendamento de 1 dia e as crianças vão lá, participam da aula e ligam os aparelhos. O professor está aqui na SEDUC dentro de Manaus e o aluno está a mais de 1000 km e eles têm aula em tempo real. E os alunos não faltam, os alunos indígenas, eles não faltam. Eles moram distante dessa sala de aula mas, eles pegam as canoas e barcos motores e vem pra aula e as aulas são todas, a maioria são no período noturno, e essas crianças conseguem estudar. E eu pude ouvir alguns relatos de que essas crianças, elas, por estudarem nessa ferramenta, via online em uma aula híbrida, elas conseguem entender o que o professor está passando para elas, elas conseguem assimilar, o português, a matemática, a ciência.

Então eu tenho dito para nossas crianças que só o estudo que vai nos transformar, nós só vamos ser cidadãos críticos a partir do momento que a gente estudar, que a gente conhecer para gente ter uma vida mais humana, mais digna. E nós, indígenas, somos pessoas inteligentes, pessoas capazes, pessoas que podemos conviver em qualquer sociedade, em qualquer ambiente da nossa vida. Eu só tenho a agradecer mesmo pela abertura que as faculdades nos têm dado, e agradecer também, muito assim, os profissionais que têm trabalhado conosco, são professores maravilhosos, são professores que conhecem a nossa cultura, que conhecem os valores da nossa cultura. Então, são esses professores e doutores, doutores que têm

nos dado essa oportunidade da gente conhecer mais o mundo da escrita, o mundo da leitura e o quanto a gente tem aprendido. Aprendi no meio acadêmico, e graças a Deus nós temos dado esse retorno. Penso assim, que o principal mesmo são os jovens que estão lá na aldeia. Eu estou pensando em dar o retorno lá para aquelas crianças, através do meu exemplo, que eles possam também continuar o estudo e ser, é um doutor, uma doutora nesse mundo capitalista que infelizmente nós temos que enfrentar, é isso!

APÊNDICE 4 – Transcrição da entrevista de L.N. - Paresí

Eu sou [nome suprimido], sou professor [nome suprimido]. Da etnia *Haliti-Paresí*, da aldeia Estivadinho, da Terra indígena Estivadinho no município de Tangará da Serra. Atualmente estou atuando na escola municipal Indígena Cabeceira do Sacre e acompanho cinco salas anexas da escola Cabeceira do Sacre e estou trabalhando na função de coordenador pedagógico. Faço acompanhamento pedagógico do primeiro ao nono ano.

No caso específico do nosso povo, *Haliti-Paresí*, nós temos poucos professores que têm formação na área de Ciências da Natureza. Temos pouco com formação e estão em atividade eu e o Pedro. Nós temos poucas pessoas com essa formação. Dentro dessa área, dentro do contexto da. Escola indígena. Espero que essa nova geração tenha mais motivação, tenha mais olhar para essa área para ter mais professores nessa aprovação, para nós conseguir mais qualidade para trabalhar nas Ciências da Natureza.

E nisto a graduação contribui muito. Quando eu entrei na graduação eu tive um pouco de dificuldade, mas após a graduação eu tenho muitos métodos, metodologias e conhecimentos que venho trabalhando, olhando, escrevendo. Às vezes reflito e penso, leio os livros e dicas para analisar, testar como que a gente pode auxiliar ciências para a gente, trabalhar com os saberes indígenas para a gente trabalhar nos saberes indígenas, dentro dessa ciência da natureza porque a gente tem que ter fundamentação, fundamentação teórica. E ter pesquisa, e ter bom planejamento para ajudar bom resultado para ensinar os alunos. Então, a formação, minha, me ajudou muito a compreender as dúvidas que eu tinha quando eu tinha só o ensino médio, quando eu atuava na escola.

Nós trabalhamos com a classificação das plantas. E no olhar da ciência científica tem a classificação das plantas. Na nossa cultura, cultura indígena, no conhecimento indígena tradicional, tem as classificações tradicionais, os familiares de espécies e dos animais. Como que classifica os animais, têm espécies que são de uma família e de outra família. Então, essa questão eu nunca tinha trabalhado na escola, eu usava mais os livros didáticos, científicos. Mas hoje eu consigo auxiliar para levar esses conhecimentos tradicionais para escola e trabalhar isso é um dos exemplos que eu tenho feito. Por exemplo, familiares de palmeiras, palmeiras tem vários familiares, mas na nossa cultura também tem palmeiras, tem coqueirinho, da

guariroba, tem do buriti, então elas são a mesma família na cultura Paresí, então são esses pontos que a gente, como professor indígena a partir da ciência científica entende que nós temos a nossa ciência, nosso mesmo, dentro da nossa comunidade, que a gente pode trabalhar a partir disso para nossos alunos compreender com facilidade a ciência científica.

É, eu posso compartilhar aqui a experiência que eu tenho. A gente aprende aqui na faculdade, a partir da ciência científica, que a gente pode levar para nossa comunidade para partilhar o nosso conhecimento a partir da conhecimentos tradicionais. Então, é uma das experiências que eu venho fazendo. É, eu sou construtor de casa, então a construção da casa, ela envolve não só as Ciências da Natureza, mas vai na matemática, vai na história, vai na língua materna, então é uma das experiências que eu levo como uma experiência minha, como *Haliti*. Com um olhar como professor formado na academia, tem muita ciência dentro da ciência da natureza. Dá para trabalhar que hora que vêm as matérias-primas, como que faz, qual o momento que é certo, como que a gente pode encontrar, então essas coisas. A gente dá experiências que eu tenho dentro da escola.

Meu entendimento sobre o conceito das Ciências da Natureza é aquilo que a gente pode começar por nós mesmos, nós fazemos parte das Ciências. Entendo que a gente é ser humano, às vezes nós não entendemos, nós somos seres vivos, mas a gente não se entende, acha que a gente é imortal. A gente não compreende o mundo dos seres vivos, outros que nós seres vivos que depende de nós, que tem a vida para equilibrar a natureza.

Então, a função da ciência é, no meu entendimento, esclarecer aquilo lá, como que a gente pode viver, como funciona, como que é aquilo lá. Qual a função dele, qual é o objetivo daquela. São coisas assim que, a gente, às vezes pessoas que não tem conhecimento sobre Ciências da Natureza, e, eleva aquele é imortal e ele é superior do que os outros seres vivos. Esse é o conceito que eu conceitualizo sobre as Ciências da Natureza.

É, eu cresci, eu me envolvi com a educação, escolarização não indígena só depois da adolescência, eu tive o privilégio de aprender conhecimentos tradicionais. Nossa base da vida, ela é baseada nas Ciências da Natureza. Conhecimento tradicional dentro da ciência, então a ciência da natureza faz parte da nossa. Então, tudo o que a gente faz, tudo que a gente pratica, tudo que a gente vê, nós, indígenas,

crescemos nesse conhecimento. A gente tem esse olhar, respeito pela natureza, tudo o que tem dentro da natureza a gente tem respeito, sabe as funções, sabe nossa importância de contribuir com a natureza e a natureza contribuir com a nossa vida. Então, eu acredito muito nessa cosmologia do povo *Haliti-Paresí* que eu aprendi, a gente faz parte da natureza, a Ciência da Natureza é a base da nossa vida.

O primeiro ponto é a política pública, porque muitas vezes nós da Educação Escolar Indígena temos a liberdade de trabalhar com isso nas escolas indígenas, mas o tal do sistema do município ou do estado às vezes interfere para não encaixar, para a gente trabalhar dentro do currículo. Segundo desafio. É que nós temos, algumas comunidades que a gente existe com esse ensino tradicional, não entenderam o valor da Educação Escolar Indígena. O mais importante é a falta de material. A gente ter um bom financiamento do programa para a gente produzir materiais, para a gente trabalhar com saberes indígenas, ciências, com o conhecimento tradicional, a gente teria bons materiais, tendo materiais a gente tem como trabalhar e colocar no currículo. Ainda nós não temos. É dentro do currículo básico, que a legislação da Educação Escolar Indígena garante isso, mas por falta de conhecimento, por falta de experiência, a maioria dos professores não coloca, ainda não integraram a trabalhar com esses conhecimentos. Para gente, como a gente, que tem informação, a gente tem experiência nessa área. Quando a gente está lá na sala, eu mesmo sempre cobro os professores para trabalhar a partir da realidade dos nossos alunos. Para chegar até à ciência científica. Primeiro a gente tem que saber da nossa cultura, depois a gente tem que entender das Ciências da Natureza, no olhar, no conhecimento do não indígena. Para a gente, saber, entender como funciona a ciência científica da sociedade não indígena no olhar dos pesquisadores. Essas são: falta de organização, falta de apoio, essas coisas que ainda não temos no currículo, tem poucos professores que praticam isso.

Essa questão, do meu ponto de vista, a questão principal é a questão de concepção. Eu gosto de ouvir indígena. É tanto Airton Krenak e aqui o próprio Daniel

Cabixi que fala nesse trechinho. Se ouvir todos eles, eles falam que nós indígenas, temos mais a ver com Ciências da Natureza. A base da nossa vida, é a natureza. Você vê Airton Krenak falando, ele vai sempre falar em prol da defesa da natureza, do território, do rio. Então isso significa que algumas vezes, tanto pesquisadores que gostam dessa área, já vêm colocando a importância da Ciência da

Natureza. A compreensão dela, diária da sociedade para ter uma vida saudável, para ter uma vida tranquila bem na frente, não no presente, mas pensar no futuro.

Eu acredito que como professor, com um pouco de experiência nessa área, é importante a contribuição dos indígenas; professores indígenas, pesquisadores indígenas nessa área de ciências, não só como formação acadêmica, mas tem a sua intelectual orgânico, porque a gente a entende, compreende sobre o mundo, a natureza, como indígena, nós somos intelectuais orgânicos. Somando com o conhecimento e formação na faculdade a gente pode contribuir muito mais com a sociedade. De forma a mostrar a importância da Ciência da Natureza. Principalmente, as naturezas que envolvem o que que é natureza, como que é a vida, como que a gente pode respeitar, para nós termos boa vida e para nós termos a prosperidade na Terra, porque a gente depende da natureza para usufruir muita coisa. Então, no meu ponto de vista, nós, indígenas, temos bastante coisa para contribuir com a sociedade, não indígena e com o próprio indígena que está nesse processo de não compreender nem o mundo dele nem o mundo do não indígena.

Aqui na FAINDI já vem trabalhando isso, mas necessita mais algumas Universidades fazerem isso para ter interação com os conhecimentos indígenas. Que são uma ciência, acredito que são comprovadas dentro de uma cultura Indígena. E isso seria uma grande contribuição para o desenvolvimento, melhor compreensão das Ciências da Natureza. Isso a própria FAINDI já faz e trabalha. E não sei dizer aqui nessa entrevista que a FAINDI não trabalha totalmente. Ela trabalha a partir da ciência científica, para chegar à importância do conhecimento tradicional dentro das Ciências da Natureza. Então essa interação do conhecimento tradicional é uma das coisas mais importantes na faculdade indígena. Também durante as formações, durante nas escolas, currículo das escolas que a gente não tem ainda. Ainda temos o currículo da sociedade não indígena, mas a gente que tem experiência, consegue adaptar, mas a gente precisa ter no currículo a integração do conhecimento tradicional.

Hoje no estado de Mato Grosso, nós temos de modo geral - as Ciências da Natureza é uma das áreas pouco valorizadas. E para sociedade Brasileira e para o governo estadual. Como eu falei lá no início. Eu acredito que abrangendo as Ciências da Natureza, inclusive, proporcionando uma formação mais inclusiva para Ciências da Natureza. Contribuiria com muita coisa. A qual vai ser da sociedade, porque a partir da escola que a gente trabalha, a gente conversou a partir da nossa formação que a

gente leva o ensino, e tenta trabalhar com nossos valores, da história então, a educação inclusiva na área das Ciências da Natureza contribuiria muito na formação dos novos cidadãos não só indígenas, mas de não indígenas. Porque, a base no meu olhar, porque minha formação é em Ciências Matemáticas e da natureza. Meu olhar, não só como professor, como me defino como indígena, a base da vida é as Ciências da Natureza. Sem a gente compreender as ciências, entenderíamos o funcionamento da ciência sem nós entenderem quem somos nós. Como que é? A nossa vida? A gente não vai compreender, nós não vamos conseguir contribuir com os cidadãos e não vamos ter a vida aquilo que é para nós contribuir, é uma das dificuldades que a gente está vivenciando nesse tempo contemporâneo, porque a gente não conhece a nossa ciência. Principalmente Ciências da Natureza, que faz parte da nossa desconhece isso, onde às vezes nos leva para caminhos errados. Esse é meu ponto de vista, questão das Ciências da Natureza. Principalmente para educação inclusiva das Ciências da Natureza.

Levo minha vida como professor e como indígena na base da ciência. Onde estiver, aonde eu for, sempre tenho esse conhecimento tradicional, que tive desde criança até hoje. Eu tenho respeito pela natureza, pelo próximo, pelo meio ambiente, pelo ambiente em que vivo. Tudo aquilo que tenho ao redor, eu compreendo. A gente pode compreender, não só como ser humano a outra pessoa, mas a gente também tem que compreender a natureza, do espaço, ambiente, aquilo que tem ao nosso redor, para você ter a compreensibilidade e ter uma vida mais tranquila e ter uma consciência livre. É compreender, os outros, a vida dos outros. Essa é a compreensão que eu tenho a partir da ciência. Ciência que eu acredito que eu aprendi na minha cultura e venho aprendendo na academia. Na academia o que a gente aprende não é diferente da nossa cultura. É o mesmo, a ciência, mas ela está apenas na escrita, na pesquisa, na comprovação. Que a gente faz na faculdade, mas isso está relacionado a nossa cultura, que é passado, a gente aprende através da prática, ouvindo a história do observar mais. Quando você entrar nas ciências para aprender Ciências da Natureza dentro da academia, você vai aprender a mesma coisa através da pesquisa, através da comprovação, através da escrita. Então é isso que eu coloco como considerações finais.

APÊNDICE 4 – Transcrição da entrevista de L.C.M. - Karajá

Boa tarde. Gostaria de me apresentar em primeiro lugar. Meu nome é [nome suprimido]. Sou da etnia *Inỹ-karajá*, lá da região do Araguaia, município de Luciara, Terra indígena *Krewahã*, Território São Domingos. Sou professor, trabalho na Escola Estadual Indígena *Hadori* e leciono nas séries do oitavo ano ao nono e também no Ensino Médio. Eu vou falar um pouco aqui da experiência educacional.

Em primeiro lugar, a nossa cultura, ela é muito diferente, quando se trata da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Os meus avós é que me educaram tradicionalmente. E como povo é *Inỹ*, ele educa através da oralidade, então foi o que aconteceu. E quando, depois de jovem, aí eu passei a conhecer a Educação Escolar Indígena, ou seja, a Educação da sociedade envolvente. Eu estudei no antigo Jardim de infância e, por eu ter nascido em uma aldeia praticamente urbana, da vida de infância até adolescente, eu estudei numa escola não indígena. Então não foi fácil. Porque se tratando de um lugar, de um lugar, assim. Na verdade, estranho, no primeiro momento que não era. É muito assim, aquele local, o costume que os meus avós tinham me criado, passei muita dificuldade. Na questão cultural, na questão da língua, na questão de como eu me envolver com os colegas. Infelizmente, passei um pouco de dificuldade com alguns professores não indígena, não entendiam a minha reação dentro de sala e alguns colegas também.

Então assim, aí depois passei no vestibular. Depois, já de adolescente, jovem, aí consegui passar no vestibular. Estudei, me preparei, e aí passei no curso de Geografia. Consegui estudar, terminar. Logo após veio uma pós-graduação, ou seja, uma Especialização. E aí também fiz esse curso de Especialização em 1 ano e meio. O meu curso de especialização em Educação Ambiental, então, assim como dá para entender, é esses os meus cursos. Parece que é uma coisa assim, é muito interessante o que aconteceu na minha vida, uma coisa que tudo tem a ver com minha vida cultural, ser como indígena. E aí o meu curso de pós-graduação, Especialização em Educação Ambiental, é uma coisa que tem tudo a ver com a realidade do meu povo. E por eu morar na beira do Araguaia, então eu gostei muito deste curso. E foi um curso ofertado pela UNEMAT, tanto a Graduação quanto a pós-graduação. E aqui estou, cursando o mestrado indígena, uma experiência única, por estar no meio de

colegas que são de outras etnias, então a gente troca experiências. O tempo todo ali nos alojamentos, na sala de aula. Então, a gente, realmente a gente está aprendendo com os professores, com os colegas, então é uma experiência única este curso que a gente tá ficando aqui agora, a gente está quase no finalzinho do curso, então é uma experiência única que a gente está passando o tempo aqui.

Bom professor Elias, falar sobre saberes indígenas e as Ciências da Natureza é significativo em seu processo de aprendizagem. Falar um pouco das experiências das Ciências da Natureza que a gente aprendeu na universidade.

Então, assim, o meu curso de graduação na Geografia, ele abrangeu tudo. Todos os acontecimentos que vem acontecendo na natureza. E a gente por ser indígena, desde pequeno, a gente nasce com aquele intuito realmente de preservação, da preservação dos rios, preservação das matas. Na preservação dos animais, ou seja, nós nunca fomos aquela sociedade de estar acumulando as coisas. Nós estamos sempre ali, por exemplo, os nossos avós iam pescar, então ele sempre pescava. A pescaria dele não era aquela pescaria da abundância. Ele pescava aqueles peixes que ia comer naquele dia, ou seja, ele sabia, o tanto que a gente estava necessitando, a família, né.

Então é isso que a gente fala. É ter uma verdadeira, assim é ser amigo da natureza, viver em harmonia com a natureza. Então, assim, hoje é a questão da escola, das universidades. Então assim é, às vezes a gente assim, ouve algumas questões. É que não tem muito assim, a ver com a questão assim, da realidade do nosso povo, do nosso costume, ou seja, de acordo com o que nós somos educados pelos nossos avós, então tem coisas às vezes que é a universidade, ele não contempla, né. Não contempla o que os povos indígenas realmente vivem. Convivem com a natureza e a gente tem que estar ali, é às vezes explicando como são os nossos costumes com a natureza, ou seja, com o meio que a gente vive.

Então, a gente às vezes, a gente tem que adaptar, adaptar algumas falas, alguns textos que a gente aprende nas universidades. Então, assim, a gente tem que sempre ter muito cuidado com que a gente tá ouvindo e aprendendo na universidade. Porque uma coisa errada, pode trazer, todas essas aprendizagens, saberes que nós aprendemos dos nossos ancestrais, esses conhecimentos milenares por água abaixo.

Então pode contradizer, por isso que a gente sempre vem às universidades. Desde a graduação, e agora não é diferentemente, o mestrado indígena, então a gente sempre está abordando esses saberes, na qual a gente, desde pequeno a gente aprendeu. A gente cresceu e a gente teve família. Então tudo com esses conhecimentos milenares.

Então, assim é um pouco disso, a gente tem passado para o local que a gente está estudando. As pesquisas, juntamente com os colegas, não indígena, então cada um fala de sua experiência. Como que eles vivem nas suas terras, nas suas aldeias, então um passando as experiências pro outro que é como que a gente tá em harmonia, no local, no espaço que a gente vive.

Então, como eu sou da área de Geografia, eu aprendi muito a questão de espaço. Então, às vezes passo para um não indígena, pode ser uma coisa qualquer, mas para nós, indígena, o espaço é uma coisa sagrada. Às vezes, o olhar que o não indígena não vê, o índio vê longe, muito longe. Qual o espaço que a gente não pode fazer isso ou fazer aquilo. Então cada espaço tem o seu devido lugar de fazer as atividades. Então é isso que a gente está passando para as universidades.

Sim, agora é. Vou falar um pouco da Geografia, como que a sociedade envolvente, ou seja, a Educação que a sociedade envolvente vê o campo da Geografia, e como é a nossa cultura, o nosso costume, a gente faz um relacionamento com a nossa cultura e nosso costume que tem a ver a Geografia.

Bom assim, quando é numa sociedade indígena, dentro da comunidade, tem vários espaços. Então, aí já entra a Geografia, por exemplo: é tem a casa dos homens. A casa dos homens é a casa onde está todo o segredo ali do povo *Iny*. Onde acontece a cerimônia, do menino, quando ele tá passando de criança e mudando a fase para adolescente. Então, ali, um não indígena chegando lá, geograficamente ele vai entender que ali, pode visitar a qualquer hora, a qualquer momento, mas geograficamente aquele espaço ali, ele é sagrado para o povo *Iny*. Então, assim, ali a mulher não pode frequentar aquela casa. Aquele local, aquele espaço. Então, todos os *Iny* já nascem com esse conhecimento, tanto as mulheres quanto os homens. É um campo ali, um espaço ali, que realmente ali só tá para os homens frequentarem. As mulheres, jamais devem chegar ali, se aproximar daquele local ou entrar naquela casa.

Então, assim, se tratando da Geografia, é de uma escola da sociedade envolvente, então eles vão ter dificuldade de entender. Que geograficamente aquele espaço ali não pode chegar nem mulheres e nem crianças que ainda não passaram de fase. Então, assim, o tanto que é, é muito rico, a Geografia do povo *Iny*. Falando assim, assim como professor. Como a gente agora está nessa fase da pesquisa, como mestrando indígena. Então, assim, é muito interessante. É quando a gente fala um pouco, desse campo, da Geografia, porque ali não só essa casa que ela é proibida para mulheres, mas tem outro espaço também, que é o espaço onde acontece as danças. Então, ali também é proibido das mulheres está transitando ali. Ou seja, quando acontece uma cerimônia, por exemplo, a cerimônia do aruanã. *Aruanã* é uma dança do povo, *Iny-Karajá*. Então aquela estrada, quando está acontecendo essa cerimônia, quando é o início dessa cerimônia, aquele espaço que onde a mulher vai caminhando, que é para ir para a cidade, aquele espaço que está dentro do território *Iny-karajá*, a mulher não pode transitar, ou seja, geograficamente aquele, aquele caminho já está proibido. Aquele caminho que vai para a cidade, e a gente já deparou várias vezes com não indígena vindo da cidade, bem no momento da cerimônia, dos rituais. Então eles vieram, passaram ali de moto, mas geograficamente, culturalmente falando, eles não tinham esse conhecimento. Aí que a gente foi conversando com eles, explicando como que é esse espaço, que ali não podia passar, eles acabaram, quebrando a regra com as visitas não indígenas da cidade. Então, assim é nesse sentido aí que a gente fala que a nossa Geografia, ela tem muitos locais, tem muitos espaços que a gente tem que estar trabalhando nesse campo aí da Geografia.

Agora eu vou falar um pouco sobre como a gente tem enfrentado os desafios que a cada ano que passa é uma mudança, para nós, os povos indígenas. E hoje é o que mais tem nos preocupado são as mudanças que vem acontecendo, é bruscamente, na sociedade indígena. Então assim, os desafios são muitos. As nossas lutas, batalhas. E por isso que agora a gente está agora, nessa luta né, do saber. E a gente agora, é os povos indígenas se unindo, numa única voz, que é de estar em harmonia mesmo, em harmonia em todos os sentidos, da comunidade e a gente está aí, é envolvido com a Educação, com a Educação em todos os sentidos também. Tanto a Educação Escolar Indígena quanto a educação indígena. Porque ambas as palavras estão juntas.

Então, assim é os desafios que a gente tem enfrentado, é muito grande. Porque, principalmente, é especificamente o povo *Iny-Karajá*, é, apesar de nós sermos um povo muito forte, na questão cultural. Mas tem mudado a cada ano que passa. Os nossos costumes e até as nossas falas maternas também, vem sofrendo mudanças. Então, se a nossa ortografia das palavras que a gente usa para os objetos. Tem mudado, que a gente tem que pegar do empréstimo do português, que é uma coisa muito preocupante, principalmente dos nossos avós. Que infelizmente, alguns já estão de partida, outros já partiram deste mundo. Então, a preocupação que nós, educadores e professores, a gente tem que estar trabalhando agora nas escolas indígenas, para registrar mesmo, essas palavras antigas, que os nossos avós usavam, tanto para objetos quanto para animais. Para classificar, tudo. Os animais, então tudo tem um nome, então é esse que é o nosso desafio. A gente sabe que a globalização está aí, a cada dia chegando aí, nas comunidades indígenas, então não adianta, a gente é, vou usar esse termo aqui. Não adianta, a gente é estar dando assim mesmo, é lutando contra essas coisas. Então a gente tem que saber unir o útil ao agradável. Eu falo assim das tecnologias que têm chegado às comunidades indígenas. Então muitos jovens aí têm sofrido mudanças, em todo sentido. Mudanças no modo de estar ali, convivendo com os pais, com as mães. Então, assim, então, o que nós temos que fazer, é realmente fazer, registrar, pesquisar com os mais velhos. Então, assim, esse é o método que nós, educadores como líderes também da comunidade e como cacique. A gente tem conversado muito, com essas autoridades da aldeia.

Então aí, a gente tem procurado também parcerias junto às universidades, que já tem costume de trabalhar com os povos *Iny*. Então, assim, a UNEMAT aí, ela é pioneira na questão da Educação Escolar. Então, assim, mas não é fácil, a gente está lutando nessa parte aí dos nossos costumes, da cultura. Então assim, a gente tem buscado da melhor forma possível, os nossos anciões, que participam muito também das pesquisas. Eles também capacitam os nossos jovens para não esquecer, produzir os adornos, produzir remédios tradicionais.

Então tudo isso tem feito com que, é tem dado, efeito positivo. Tem dado, positividade para a comunidade. O povo *Iny* é, assim, tem lutado para que isso não fique só nos registros, mas que continue a praticar esses conhecimentos que são os

saberes indígenas. Então a gente nunca esquece o que os nossos pais, nossos avós ensinaram para nós e a gente tem que transmitir isso, principalmente, na nossa Instituição Escolar Indígena que está nas comunidades. Então, hoje, a Escola Indígena, comunidade é uma referência de saberes. Então a gente tem que estar usando essa ferramenta. Essa ferramenta, que ela, essa ferramenta junto com os anciões. Junto com os sábios, que são aquelas pessoas que são especialistas em contar mitos, contar histórias e em fazer bonecas de barro. Então tudo, tudo isso é muito rico para as nossas crianças, então é isso que a gente tem feito e trabalhado na nossa instituição escolar.

Vamos falar um pouco também da questão das propagandas. Que a gente vê muito aí usando o meio ambiente, usando aí também o nome dos povos indígenas. Então, assim eu mesmo. É particularmente, eu não concordo com essas propagandas. Às vezes hoje é, principalmente a TV Globo, ela usa muito a questão da natureza. Mas, infelizmente, o que a gente vê, o que a gente enxerga, não acontece na prática. E tanto é que, é o Brasil, ele é muito rico, ele é muito rico na questão da biodiversidade. Mas o que a gente vê, infelizmente, é a biodiversidade ser degradada, degradada por empresas. Empresas, que realmente não estão nem aí para o meio ambiente. Junto vem os povos indígenas, nessa linha aí. Então, quando a gente, por exemplo: uma vez eu viajei de avião dentro da ilha do Bananal. A ilha do Bananal, ela é um parque indígena, a maior ilha fluvial do mundo, que a gente tem esse conhecimento aí sobre essa ilha e é onde estão os parentes *Iny* Karajá, onde está a maior concentração. Então, o que a gente vê lá é um ambiente degradado pelos fazendeiros, criação de gados. E quando a gente olha de lá, a gente vê que só a beirada do Rio que tem matas, que tem árvores.

Mas a realidade lá no meio da mata é um campo limpo. Um campo limpo, com mais ou menos, dá uns quatro ou cinco estádios. É desses estádios, grande mesmo, de cidades grandes, capitais, estádio de futebol. Então, o tamanho da degradação que está tendo o meio ambiente nas terras indígenas. E o discurso que a gente vê é um outro discurso. Que o meio ambiente está sendo defendido. Principalmente, no governo anterior. É o meio ambiente, sofreu muito, sofreu muito. Muitas queimadas, muitos desmatamentos, muita poluição nos rios. E o que a mídia às vezes fala é uma

coisa que não está na realidade, que esse meio ambiente está sendo cuidado e realmente, o que vê, é só a produtividade da sociedade envolvente.

Eles produzem muita coisa aqui, mas a gente só vê a produção, mas essa produção muitas vezes não fica aqui no Brasil. Ela vai tudo pro exterior, então mesmo assim eles usam essa mídia, para fazer propaganda, de produtos que são plantados aqui na nesta Terra aqui do Brasil. Então, a gente vê assim que, não é realidade, o que acontece com as florestas e com as matas aqui no Brasil. Então, assim, é muito preocupante, principalmente para nós, povos indígenas. Os povos originários aqui do Brasil, então a gente tem feito de tudo para preservar. As frutas, naturais que estão aqui nas nossas matas. E principalmente, os remédios tradicionais que estão nas matas. Então é isso, é uma riqueza, uma riqueza natural que está nas reservas indígenas.

Hoje não se vê mais frutas nativas. Assim, é falando assim como a gente via antigamente, um pé de *muricy*, um pé de pequi, coisas que a gente via com facilidade, o que a gente vê, é um montinho. O montinho que está ali pode dizer que está de enfeite ali, numa fazenda bem grande. Um montinho de árvores, um montinho de capim ali pro gado comer. Mas as matas virgens, mesmo hoje, a gente, quase não se vê, a não ser nas reservas indígenas, que ainda se vê isso e é isso que essas grandes empresas ainda querem acabar. Com essas poucas matas que ainda existem nas reservas indígenas. Então assim, essa é a nossa Batalha para que isso não venha acabar com tudo. Essas propagandas, nessas grandes empresas. Então assim, eu queria falar um pouco disso também.

E também é, às vezes a gente também vem lutando contra. É muitas coisas assim, às vezes que vem acontecendo, mas. É, às vezes é bom a gente estar a par é dos acontecimentos, das notícias, aí a questão da política, das questões das políticas públicas. Que vêm acontecendo, política pública sobre biodiversidade, política pública sobre meio ambiente, educação. Eu falo muito nessa área porque é muito preocupante, porque acho que eu também é, cientificamente, eu estudei um pouco nessa parte aí da natureza. Então essa é a minha área, por isso que eu abordo muito. Nessa parte aí da natureza e sobre a nossa preocupação como indígena, como educador.

E também, eu gostaria de abordar um pouco aqui a questão de Estado. Do Estado sobre como ela vem trabalhando com a Educação Escolar Indígena. Com as escolas indígenas aqui no nosso Estado, aqui de Mato Grosso. E nós estudamos uma disciplina, aqui no PPGCEII - mestrado indígena e eu gostei muito dessa disciplina. Que foi uma disciplina que falou sobre legislação, não é legislação indígena, é no que se refere a Educação Escolar Indígena. Como que ela vem sendo tratada e como ela foi promulgada, desde a Constituição de 1988 e que está no papel, mais infelizmente, esses direitos educacionais não são respeitados na prática. Então, é por isso que nós temos que estar a par é desses nossos direitos. No que se refere a nossa Educação Escolar Indígena. Porque ela tem que ser respeitada, ela tem que ser ouvida. Porque a nossa escola indígena ela é diferenciada, ela é diferenciada, porque ela está em consonância com a comunidade. Ela está em consonância com os nossos costumes culturais. Então é isso, é o que nós abordamos nas nossas instituições, e, infelizmente, o Estado não vem correspondendo como deveria, não tem tido esse retorno para nós de acordo com a nossa Educação Escolar Indígena. Então, ela tem quebrado, ela tem regras, ela tem a cada ano que passa, principalmente nesse governo, agora atual que, foi ele.

Ele foi governador e agora continua. Infelizmente aí continua e a cada a cada gestão dele, nossas escolas, a nossa educação está sendo fragmentada, e infelizmente, a gente tem falado com os representantes da educação indígena, no Estado, então, é muito desrespeito, é de acordo com os nossos costumes, o nosso modo de trabalhar na escola indígena. Então ela não tem respeitado, os nossos modos de trabalhar numa escola indígena, que a gente trabalha com a diferença, a nossa língua mãe, que é a língua materna e a gente trabalha com a nossa metodologia, também é diferenciada. A gente, é a língua materna, a gente ensina os alunos a como lidar com as coisas da natureza. Como é aprender os mitos, como aprender a fazer um remo, como fazer uma canoa de madeira, como fazer uma boneca de barro, então, tudo ali é um saber. Então é isso que o Estado deveria nos ouvir. Em uma comissão ou representantes. Para que esses costumes sejam respeitados, essas aprendizagens sejam respeitadas, então assim, nós temos esses direitos que estão na lei, na Constituição, mas infelizmente ela não é respeitada. É por isso que nós temos que saber, conhecer a nossa legislação, para a gente realmente colocar em prática aí. Correr atrás dos nossos direitos para que as nossas crianças

tenham uma escola, uma escola realmente diferenciada e que seja de qualidade e que nós tenhamos alcançado a nossa autonomia. Como deveríamos ter alcançado já há muito tempo. De acordo com o que rege a Constituição de 1988, então é um pouco disso.

APÊNDICE 5 – Transcrição da entrevista de S.R.T - Xavante

Meu nome é [nome suprimido], sou da etnia Xavante, moro na aldeia Nossa Senhora de Guadalupe, município de Barra do Garças. Como professor, trabalho na minha aldeia, sou formado pela licenciatura plena em Ciências Matemáticas e da Natureza na Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Comecei a estudar na Faculdade Indígena em 2005 e me formei, concluí o ensino superior até 2009 e no momento estou aqui mestrando.

Na minha aldeia trabalho com a turma, de sexto ano do Ensino Fundamental e de primeiro a terceiro ano do Ensino Médio. Trabalho com a formação, no Ensino Fundamental, dei aula de Ciências Matemáticas e da Natureza. No Ensino Médio trabalho com a Matemática, Física e Química e nesse ano (2023) trabalhando com a disciplina de Biologia.

Então, sobre as Ciências da Natureza, eu me preocupo com os povos indígenas, da minha comunidade também. É buscar conhecimentos. Essa disciplina de ciências, aprender tudo o que existe na natureza dentro da disciplina de ciências. Então, é assim que eu penso sobre essa disciplina de Ciências da Natureza. E na verdade, assim, é importante aprender tudo o que existe na natureza, que é bom, o que é ruim. Trabalhar, com essa disciplina, a importância que tem o ensino de Ciências da Natureza.

Por exemplo, entre os saberes indígenas, tudo o que existe na natureza, como para fazer artefatos indígenas, os xavante precisam extrair algumas árvores ou fruto de buriti, essas coisas são muito importantes. Porque serve para artefatos do povo xavante, que atualmente ainda existem artefatos indígenas do meu povo, então, precisa muito dessas coisas. Então, de agora em diante tem que melhorar. Quer dizer que um dia pode acontecer, pode ser assim, para não procurar mais longe, em outro lugar, tira broto de buriti. Tem então que pensar no futuro, plantar, aplicar na casa para ficar mais fácil, então, essa é minha opinião.

O meu conceito, o meu entendimento sobre as Ciências da Natureza é para que possamos aprender melhor, porque, o povo originário em geral, o da minha comunidade precisa entender, porque a vivência do povo ainda, assim na floresta, precisa muito do entendimento de tudo o que existe na natureza durante a vivência.

Conhecimentos indígenas, tradicionais com a ciência - em primeiro lugar, aprendizagem; entendimento, é através do estudo de ciência, esse é o meu entendimento.

O desafio principal no ensino de Ciências da Natureza é manter a cultura, identidade, tradição, tudo o que existe para o povo - precisa manter, então, precisa manter. Então, esse é o principal para o meu entendimento.

É, eu tenho minha atitude assim, um estudo mais avançado é aumentar um pouco mais a carga horária da aula (Ciências da Natureza) para o povo, trabalhar mais com essa disciplina, porque no meu ver, todo ano que acontece poucas aulas, assim das aulas dessa disciplina. Então para mim eu acho que não é fácil, trabalhar, estudar. Então seria bom, assim, aumentar a carga horária para trabalhar, vai ser bom tanto para o professor quanto para o aluno.

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização para realização da pesquisa na FAINDI



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. ESTADUAL RENE BARBOUR
FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL



Parecer "AD REFERENDUM" Nº. 006 /2023 - Faculdade Indígena Intercultural

O presidente do Colegiado da Faculdade Indígena Intercultural, no uso de suas atribuições legais exara o seguinte parecer *ad referendum*:

Assunto: Autorização formal para a realização de pesquisa.

Parecer: Considerando o email recebido, contendo a Carta de apresentação e Projeto de Pesquisa assinado pelo pesquisador Elias Antunes dos Santos e pelo orientador Sérgio Camargo onde ambos pedem autorização formal para a realização da pesquisa intitulada "DISCURSO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ACERCA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA", oriunda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática -Universidade Federal do Paraná - UFPR.

O presidente do Colegiado da Faculdade Indígena Intercultural, prof. Dr. José Wilson Pires Carvalho, exara parecer ***ad referendum FAVORÁVEL*** a realização da da pesquisa intitulada "DISCURSO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ACERCA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA".

É o parecer.

Barra do Bugres – MT, 22 de agosto de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE WILSON PIRES CARVALHO
Data: 22/08/2023 15:25:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Wilson Pires Carvalho
Diretor da Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI
Portaria: 1420/2023

Faculdade Indígena Intercultural
Rua A, 130, São Raimundo, Caixa Postal 92, CEP: 78.390-000 – Barra do Bugres/MT
Tel: (65) 3361-6463
<http://indigena.unemat.br> - E-mail: faindi@unemat.br

UNEMAT 40
Universidade do Estado de Mato Grosso