



VI CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA
IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE
XIV MOSTRA CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA.
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ANCESTRALIDADE E SUSTENTABILIDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CUIABÁ-MT-BRASIL

21 E 22 DE AGOSTO DE 2025

O ACESSO À EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS.

Kelly Cristina Baracho Sousa¹

Cassiana Oliveira da Silva Kamikiawa²

Beleni Saléte Grando³

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Grupo de Trabalho: GT 4- Educação para relações étnico-raciais e interculturalidade

Palavras-chave: Educação Indígena, Interculturalidade, Acampamento Terra Livre

Introdução

Este artigo é resultado das reflexões desenvolvidas no âmbito da disciplina *Seminário Avançado I – Movimentos Sociais, Política e Educação Popular*, componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). que proporcionou espaços de escuta e partilha entre pesquisadores e militantes indígenas, favorecendo uma abordagem comprometida com a justiça racial e a interculturalidade crítica.

Historicamente, a política educacional voltada aos povos indígenas visou a assimilação cultural, negando epistemologias e identidades originárias. Desde os tempos coloniais até as diretrizes contemporâneas, a escola brasileira tem reforçado de uma narrativa eurocentrada. Como afirma Zoia (2010), desde a colonização, a escola foi usada como ferramenta para domesticar e explorar os indígenas.

¹Mestranda em Educação pelo PPGE/UFMT – Bolsista pela CAPES; Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Nova Xavantina – MT; Contato: kellybarachosousa@gmail.com

²Doutoranda em Antropologia Social pelo PPGAS/USP; Professora da Educação Básica pela SEDUC MT. E-mail: cassianaoliiveira@gmail.com.

³Doutora em Educação pela UFSC; Docente efetiva da UFMT, na linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Povos Originários, Comunidades Tradicionais, Relações Étnico-Raciais e Educação; E-mail: belenigrando@gmail.com.

Sendo assim, é urgente desconstruir essa lógica e construir práticas pedagógicas que valorizem os saberes, línguas e cosmologias originárias. Este trabalho apresenta reflexões a partir de entrevistas com estudantes e professores indígenas de diferentes povos, coletadas durante o Acampamento Terra Livre – Mato Grosso (ATL-MT) que revelam desafios e estratégias de resistência no ambiente educacional.

Fundamentação teórica

Pensar a educação indígena exige, antes de tudo, escutar os próprios sujeitos indígenas e reconhecer seus modos de existência como legítimos produtores de conhecimento. Como afirmam Krenak (2019) e Oliveira (2021), não se pode falar sobre educação indígena sem considerar a diversidade e a complexidade dos mundos indígenas. Krenak, denuncia a lógica civilizatória que coloca os povos indígenas como atrasados e “não humanos” dentro da racionalidade ocidental. Para ele, o mundo moderno criou um abismo entre natureza e humanidade, negando os modos indígenas de se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, a escola continua a reproduzir estruturas racistas e etnocêntricas. Conforme apontam Ribeiro (1983) e Zoia (2010), o sistema educacional brasileiro se construiu como instrumento de assimilação cultural, fundado na lógica da catequese e da homogeneização. Os jesuítas, em aliança com o Estado, instituíram uma pedagogia que visava apagar a diferença e transformar o indígena em um “cidadão útil” à lógica do capital, anulando suas epistemologias.

Contudo, segundo Nogueira (2016), a presença indígena na escola desafia as estruturas coloniais, e convida à reinvenção pedagógica. Para ele, o conhecimento indígena deve ser visto como uma matriz epistemológica, não apenas como conteúdo.

É nesse horizonte que se inserem as contribuições de Geertz (2008), que nos leva a entender a cultura como “teias de significados” que os próprios sujeitos tecem em suas práticas e discursos. A escola, então, deve ser pensada como um campo simbólico de cruzamentos de cosmologias.

Para Munduruku (2019), a escola precisa deixar de “ensinar sobre o índio” para tornar-se um espaço onde o indígena possa se reconhecer como sujeito do conhecimento. E Baniwa (2006), defende a construção de uma educação indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, onde os saberes ancestrais estejam no centro do processo formativo e não apenas na periferia curricular.

Por fim, é importante lembrar que a “interculturalidade” muitas vezes é mobilizada de forma superficial, como aponta França (2010), baseada na tolerância e não na reciprocidade. Quando a escola fala em diversidade, mas mantém suas práticas e currículos centrados em uma única racionalidade, ela reforça a lógica colonial. A verdadeira interculturalidade só é

possível quando há o reconhecimento da pluralidade dos mundos e a disposição para o diálogo em condições de horizontalidade.

Portanto, não se trata de incluir o indígena na escola, mas de transformar a escola a partir das epistemologias indígenas, em um movimento decolonial que valorize os saberes originários como centrais para a construção de uma sociedade plural, justa e verdadeiramente democrática.

3 Metodologia

A metodologia deste estudo é orientada por uma abordagem qualitativa e de inspiração etnográfica. As informações foram coletadas por discentes do PPGE/UFMT durante a disciplina *Seminário Avançado I*, no contexto do ATL-MT, realizado no campus da UFMT, no dia 29 de abril de 2025. Com os eixos temáticos definidos, optou-se pela entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, por permitir uma escuta sensível e contextualizada das experiências indígenas.

Foram realizadas entrevistas com indígenas das etnias Terena, Paresi (Hali-Tirarissi)⁴, Xavante e Balatiponé Umutina, mediante consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram registradas em áudio e, posteriormente, transcritas com o auxílio da ferramenta Turboscribe (<https://turboscribe.ai/pt/dashboard>). A etapa de análise contou com o apoio da inteligência artificial ChatGPT (<https://chatgpt.com>), orientada por diretrizes analíticas que incluíram: identificação dos principais temas emergentes nas falas; os desafios enfrentados em contextos escolares; as percepções sobre o respeito à identidade indígena nas instituições educacionais; as emoções expressas; bem como, sugestões para a construção de práticas e políticas educativas mais inclusivas. A interpretação dos dados dialogou com o referencial teórico de Ribeiro (1983), Clifford Geertz (2008), Baniwa (2006), Nogueira (2016) e Krenak (2019), cujas obras fundamentam uma leitura crítica e decolonial sobre cultura, escolarização indígena e os conflitos epistêmicos presentes na educação formal.

4 Resultados e Discussão

Os depoimentos revelam que a experiência escolar dos sujeitos indígenas está marcada por múltiplas tensões e contradições, entre o pertencimento à aldeia e a vivência em instituições que pouco reconhecem suas identidades. A escola, muitas vezes, perpetua lógicas coloniais que silenciam línguas, rituais e cosmologias dos povos originários, reafirmando um modelo educativo excludente.

⁴ Embora Paresi e Hali-Tipasissi se refiram ao mesmo povo, as entrevistadas foram identificadas de forma distinta, conforme sua autodenominação: a estudante se apresentou como Paresi e a professora como Hali-Tipasissi.

Dolestina, da etnia Paresi, narra a dificuldade com a língua portuguesa como uma barreira recorrente: *“Alguns não têm um conhecimento tão claro, às vezes a gente tem muita dificuldade com o português, então aí acaba sofrendo isso.”* Sua experiência evidencia a assimetria linguística imposta pela escola ocidental, que exige a adaptação do estudante indígena à norma culta do português, mas raramente se abre ao conhecimento das línguas originárias. Só no Brasil, são 274 línguas faladas por 305 etnias, segundo o Ministério dos Povos Indígenas.

A professora Leidinira Ezequemairô, da etnia Hali-Tiparissi, reforça esse dilema ao afirmar: *“Se a gente, como professor, não fortalecer, daqui a um dia a gente pode estar perdendo a língua materna pro português... E quando a gente não reforçar isso na escola, a gente poderá estar esquecendo da nossa cultura também.”* Sua fala revela que a língua é mais do que um meio de comunicação: é um marcador de pertencimento e memória coletiva. Como propõe Geertz (2008), os sistemas simbólicos são as “teias de significado” que constituem a cultura; e a língua é um de seus principais fios.

A resistência à homogeneização cultural é também didática. Leidinira relata práticas pedagógicas que conectam a escola à vida comunitária: o uso da argila para ensinar arte, o apá como elemento da matemática, o território como eixo articulador da história e da geografia. Assim, afirma: *“Tudo isso a gente trabalha em todas as matérias, conforme a língua materna da minha comunidade e do meu povo. E com isso a gente fortalece mais.”* Ela mobiliza esses elementos como fios condutores do ensino, reafirmando que uma educação indígena não se reduz a conteúdos sobre os povos indígenas, mas parte de suas epistemologias. Em outras palavras, essa abordagem revela uma proposta curricular intercultural.

Essas experiências dialogam com o que Baniwa (2006) define como educação indígena diferenciada, que deve ser construída em consonância com os projetos político-pedagógicos das próprias comunidades.

No entanto, como afirma Victor, da etnia Balatiponé Umutina, o preconceito velado ainda é presente nas instituições: *“Alguns sim, né? Alguns não. Eles têm um pouco de preconceito por eu ser indígena.”* Sua fala reforça o caráter estrutural do racismo nas relações cotidianas e escolares.

Dolestina, por sua vez, complementa esse panorama ao apontar que a valorização dos saberes indígenas ocorre apenas em datas comemorativas: *“Na minha [escola] é bem raro..., mas ainda na semana que é comemorativa, eles sempre lembram.”*

Essas narrativas mostram que o combate ao racismo vai além da presença física de estudantes indígenas nas escolas. Requer mudanças estruturais nos currículos, na formação docente, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Como afirma Krenak (2019), é

preciso suspender a ideia de que só há uma única humanidade e abrir-se ao diálogo com outros mundos possíveis.

Lúcio, da etnia Xavante, relembra sua passagem por uma escola não indígena nos anos 1990: *“Sofri vários tipos de discriminação. Meu pai não tinha nenhuma renda... Eu não tinha nenhuma roupa adequada... Os colegas da minha turma falavam assim: ‘Ah, o índio ali só tem aquela roupa.’ Tudo isso eu sofri.”* O testemunho de Lúcio revela a intersecção entre pobreza, identidade indígena e exclusão escolar, dimensões muitas vezes negligenciadas nas discussões sobre desigualdade. Sua fala evidencia que a escola não apenas silencia, mas também humilha, quando não reconhece as condições materiais e culturais de seus estudantes. Ao mesmo tempo, expressa a força da resistência e da denúncia, que sustentam a permanência indígena na educação formal.

As narrativas evidenciadas ao longo desta pesquisa revelam que a resistência indígena no contexto educacional se afirma como contraponto aos processos históricos de silenciamento, homogeneização cultural e epistemicídio. Mais do que manifestações de denúncia, essas vozes constituem propostas de transformação, convocando a escola a abandonar sua postura assimilacionista para tornar-se um espaço de escuta sensível, valorização das diferenças e reconstrução de sentidos. Ao reivindicar reconhecimento, os estudantes indígenas não expressam apenas demandas por inclusão ou direitos, mas apresentam outras possibilidades de existência, conhecimento e convivência — ou seja, anunciam projetos de mundo plurais, enraizados em suas cosmologias e modos próprios de viver e aprender.

5 Considerações

A linguagem, as representações escolares e os espaços de poder constituem exemplos de “rituais sociais” que, reafirmam estruturas de dominação. Por essa razão, a luta contra o racismo não deve se restringir ao campo jurídico, mas abranger uma disputa de significados. É preciso desconstruir as narrativas culturais que sustentam a discriminação e valorizar os saberes, histórias e identidades historicamente marginalizados.

Apesar desse cenário, as respostas dos participantes do ATL demonstram que a resistência se reinventa. Ao ocupar os espaços da educação formal, os sujeitos indígenas não apenas buscam o conhecimento “do branco”, mas tensionam as fronteiras do saber, exigem respeito, promovem o diálogo e afirmam a pluralidade cultural como valor inegociável.

Desta forma, uma educação verdadeiramente decolonial não se limita à inserção do “conteúdo indígena” nos currículos, mas exige a desconstrução das estruturas coloniais ainda presentes na formação docente, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. O

reconhecimento dos saberes indígenas como legítimos e fundamentais para a formação humana constitui um passo urgente rumo a uma sociedade verdadeiramente plural e justa.

6 Referências

- Baniwa, G. J. dos S. (2006). *O que é educação escolar indígena*. MEC/SECAD.
- Brasil. (2022, fevereiro). *Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias*. Ministério dos Povos Indígenas; Fundação Nacional dos Povos Indígenas. <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>
- Dados do ATL-MT. (2025). *Respostas obtidas em entrevistas no ATL* [Documento inédito].
- França, C. de C. (2010). O outro e eu: que relação é esta na Educação? In B. S. Grando & L. A. Passos (Orgs.), *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola* (pp. 145–168). EdUFMT.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. LTC.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Munduruku, D. (2019). *O caráter educativo do movimento indígena no Brasil: uma perspectiva histórica e antropológica*. Vozes.
- Nogueira, C. E. B. (2016). Decolonizar o currículo: saberes indígenas, escolarização e a interculturalidade crítica. In *38ª Reunião Anual da ANPED*, São Luís. <https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/gt21-11110.pdf> (adicione o link correto se desejar)
- Oliveira, L. de S. (2021). Territórios educativos indígenas: epistemologias outras e os desafios da interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260010. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4WmgtXMgfpv4jNbxQYbfPpF>
- Ribeiro, B. G. (1991). *O índio na cultura do Brasil*. Global.
- Soares, L. (2024, abril). Com apoio da Secult, Coletivo Cultural Kaylla Martins lança videoclipe “Pindorama” em homenagem aos povos originários. *Governo do Piauí*. <https://www.pi.gov.br/com-apoio-da-secult-coletivo-cultural-kaylla-martins-lanca-videoclipe-pindorama-em-homenagem-aos-povos-originarios/>
- Zoia, A. (2010). A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In B. S. Grando & L. A. Passos (Orgs.), *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola* (pp. 145–168). EdUFMT.