

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

WAGNER GIONGO

SABERES INDÍGENAS:

**UMA ABORDAGEM SOBRE O (RE) CONHECIMENTO DA ETNOCULTURA
HALITI-PARESI, NA ESCOLA ESTADUAL ANGELINA FRANCISCON MAZUTTI
EM CAMPOS DE JÚLIO - MT**

CÁCERES-MT

2023

WAGNER GIONGO

**SABERES INDÍGENAS:
UMA ABORDAGEM SOBRE O (RE) CONHECIMENTO DA ETNOCULTURA
HALITI-PARESI, NA ESCOLA ESTADUAL ANGELINA FRANCISCON MAZUTTI
EM CAMPOS DE JÚLIO - MT**

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

Orientadora professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

CÁCERES-MT

2023

© by Wagner Giongo, 2023.

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

G494s	<p>GIONGO, Wagner. Saberes Indígenas: Uma Abordagem Sobre o (Re) Conhecimento da Etnocultura Haliti-Paresi, na Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti em Campos de Júlio-MT / Wagner Giongo – Cáceres, 2023. 117 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023. Orientador: Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira</p> <p>1. Haliti-Paresi. 2. Currículo Escolar. 3. Interculturalidade. I. Wagner Giongo. II. Saberes Indígenas: Uma Abordagem Sobre o (Re) Conhecimento da Etnocultura Haliti-Paresi, na Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti em Campos de Júlio-MT: .</p> <p style="text-align: right;">CDU 376</p>
-------	--

WAGNER GIONGO

SABERES INDÍGENAS:

**UMA ABORDAGEM SOBRE O (RE) CONHECIMENTO DA ETNOCULTURA
HALITI-PARESI, NA ESCOLA ESTADUAL ANGELINA FRANCISCON MAZUTTI
EM CAMPOS DE JÚLIO - MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (**Orientadora – PPGEdu/UNEMAT**)

Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Membro Externo – PPGE/UFMT)

Dr. Alceu Zoia (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 29 / 03 / 2023.

Dedico esta dissertação à memória do meu pai, Daniel Giongo, que sempre me apoiou em todos os momentos da minha vida, assim como minha mãe, Jussara A. Novinski, sendo que ambos sempre se fazem presentes, mesmo em suas ausências, fazendo o que fosse necessário para me ver feliz.

Também dedico ao meu esposo, Demilson Rodrigues da Mota Junior, que é meu porto seguro em todos os momentos em que preciso, que está sempre ao meu lado e que vibra comigo a cada vitória. Pela paciência em aguentar meus momentos de angústia e de impaciência, e por me fortalecer sempre com palavras de muito afeto e carinho.

Agradeço, primeiramente, a oportunidade promovida por ocasião da feitura desta dissertação, de conhecer melhor a história e a importância do povo Haliti-Paresi, e, igualmente, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, pela segunda vez, devido à minha graduação. Em especial, à minha orientadora Doutora Waldineia A. A. Ferreira, por proporcionar esse aprendizado significativo e essa possibilidade de fortalecer a minha experiência como pesquisador. Às pessoas, enfim, que acreditaram em mim em momentos que nem mesmo eu acreditava, e não me deixaram desistir desse sonho, de forma sempre tão atenciosa, humana e educada, mostrando-me que o dialogo nos permite “alcançar os sonhos”.

Em um segundo momento, quero agradecer, também, aos meus colegas de curso, pelo companheirismo e por tudo o que passamos juntos nessa caminhada, sempre de mão dadas, nos permitindo “sonhar em conjunto” e proporcionando uma experiência única, que levarei para toda minha vida.

A nossa cultura é macro, complexa e bela. Sendo assim, devemos valorizar a nossa vida cultural e religiosa para manter viva a nossa identidade Haliti. Caso deixemos de lado esses valores de nosso povo, perderemos a nossa força natural e espiritual. Por estarmos preocupados com as mudanças que vêm ocorrendo, estamos eternizando na escrita estes conhecimentos milenares. O espírito da natureza oferece uma vida harmoniosa e nos orienta como devemos caminhar para termos um futuro digno. É por isso que até os dias atuais, ainda preservamos a essência da nossa cultura tradicional, tanto que, ainda está viva a nossa identidade como povo Haliti, filhos do grandioso Enore/Deus. Sempre fomos defensores de nosso território através da borduna, arco e flecha e diálogo. Hoje somos e sempre seremos guerreiros também através da caneta, dos meios digitais e do diálogo.

(Azoinayce, Rony, Kezomae, Ângelo, 2019)

RESUMO

A necessidade de reflexões sobre as abordagens das políticas públicas de diversidade, com ênfase, nos povos originários, quanto à composição do currículo escolar, são discussões que têm se tornado cada vez mais frequentes, em universidades e, também, proporciona aos acadêmicos e população em geral, o conhecimento sobre as mais diversas realidades existentes, em âmbito local, regional e nacional sobre essa questão. Assim sendo, esta pesquisa, tem como objetivo geral compreender a política educacional de diversidade, amparada pela Lei 11.645/2008, no que diz respeito à abordagem dos povos indígenas, em especial, os *Haliti-Paresi*, no currículo da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, em Campos de Júlio - MT, propondo uma análise e reflexão sobre a existência ou não da etnocultura *Haliti-Paresi*, nas práticas pedagógicas dos educadores, da referida instituição. Este estudo, também, configura-se como denúncia das ausências e dos silêncios que se fazem presentes, em nossa sociedade, negligenciando os povos indígenas locais. No tocante à metodologia, foi utilizada revisão bibliográfica e documental, inserida na forma de estudo de caso, propondo a coleta de dados sobre o povo *Haliti-Paresi*, a análise do Projeto Político Pedagógico da E. E. Angelina F. Mazutti e do material estruturado, fornecido pelo Estado de Mato Grosso. Cabe destacar que foi fundamentado pelo método qualitativo, com a aplicação de entrevistas e de questionários estruturados, junto aos docentes, sobre as práticas pedagógicas que envolvem a diversidade, a fim de verificar se existe a participação/reconhecimento do povo *Haliti-Paresi*, quanto à proposta da interculturalidade, no ambiente escolar. Por fim, observou-se que a instituição não detém conhecimento referente à cultura indígena local, tampouco há essa abordagem, no PPP, demonstrando que a etnocultura *Haliti-Paresi*, mesmo sendo a única etnia, no município, não possui representatividade, no currículo escolar, sendo imbuída apenas por referências indígenas distantes da realidade. Concomitante a isso, observa-se que a Lei 11.645/2008 é tratada de forma genérica. Prova disso, é o material estruturado disponibilizado pelo Estado, o qual não faz alusão a essa questão, agravando, assim, as negligências sobre os povos originários de Mato Grosso. É cabível ressaltar a importância de futuros estudos e debates sobre a visão colonial presente, na estrutura dos currículos escolares atuais.

Palavras-Chave: *Haliti-Paresi*, currículo escolar, interculturalidade.

ABSTRACT

The need to reflect on the approaches of diversity public policies, with emphasis on native peoples, as to the composition of the school curriculum, are discussions that have become more and more frequent in universities and also provide academics and the population in general, the knowledge about the most diverse realities existing locally, regionally, and nationally on this question. Therefore, this research aims to understand the educational policy of diversity, supported by the Law 11.645/2008, regarding the approach of indigenous peoples, especially, the *Haliti-Paresi*, in the curriculum of the Angelina Franciscon Mazutti State School in Campos de Júlio/MT, proposing an analysis and reflection on the existence or not of the *Haliti-Paresi* ethnoculture in the pedagogical practices of educators of that institution. This study is also a denunciation of the absences and the silences that are present in our society, neglecting the local indigenous peoples. As for the methodology, a bibliographic and documental review was used, inserted in the form of a case study, proposing the collection of data about the *Haliti-Paresi* people, the analysis of the Pedagogical Policy Project of the Angelina F. Mazutti State School and the structured material provided by the State of Mato Grosso. It is worth mentioning that it was based on the qualitative method, with the application of interviews and structured questionnaires, with the teachers, about the pedagogical practices that involve diversity, in order to verify if there is the participation/recognition of the *Haliti-Paresi* people, regarding the intercultural proposal, in the school environment. Finally, it was observed that the institution has no knowledge about the local indigenous culture, nor is this approach in the PPP, showing that the *Haliti-Paresi* ethnoculture, even being the only ethnic group in the city, has no representation in the school curriculum, being imbued only by indigenous references far from reality. Concomitant to this, it is observed that Law 11.645/2008 is treated in a generic way. Proof of this is the structured material made available by the State, which makes no reference to this issue, thus aggravating the neglect of the native peoples of Mato Grosso. It is worth emphasizing the importance of future studies and debates on the colonial vision present in the structure of current school curricula.

Key-words: *Haliti-Paresi*, school curriculum, interculturality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação

MT – Mato Grosso

OPAN – Operação Amazônia Nativa

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC –Secretaria do Estado de Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

NR – Norma Regulamentadora

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

FGV – Fundação Getúlio Vargas

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	31
Quadro 02 -	31
Quadro 03 -	32
Quadro 04 -	33
Quadro 05 -	68
Quadro 06 -	70
Quadro 07 -	71
Quadro 08 -	71
Quadro 09 -	80
Quadro 10 -	82
Quadro 11 -	82
Quadro 12 -	82
Quadro 13 -	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01-	-----	29
Gráfico 02-	-----	29
Gráfico 03-	-----	30
Gráfico 04-	-----	88
Gráfico 05-	-----	89
Gráfico 06-	-----	89
Gráfico 07-	-----	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 01-	20
Figura 02-	20
Figura 03-	21
Figura 04-	22
Figura 05-	39
Figura 06-	41
Figura 07-	42
Figura 08-	47
Figura 09-	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	18
2.1 Antecedentes da pesquisa: movimentos e reconhecimento dos <i>Haliti-Paresi</i> da aldeia <i>Uirapuru</i>.....	19
2.2 Objetivos, justificativa e metodologia: um constructo reflexivo	23
3 POVOS INDÍGENAS E O DIREITO A EDUCAÇÃO: O povo <i>Haliti-Paresi</i>: uma reflexão para a inclusão no currículo escolar	36
3.1 História, Cultura e Território <i>Paresi</i>	36
3.1.1 uma reflexão sobre a fronteira agrícola em território <i>Haliti-Paresi</i>	43
3.2 A legislação Brasileira e a inclusão indígena no currículo educacional (Lei nº 11.645/2008).....	48
3.3 O multiculturalismo no contexto educacional	57
3.4 Interculturalidade e seus significados.....	60
4 REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: A temática indígena na disciplina de arte, literatura e história	64
4.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Angelina Franciscan Mazutti	64
4.1.1 Histórico da unidade escolar, patrono e período de fundação	67
4.1.2 Contexto Social e Perfil Social da comunidade escolar	69
4.1.3 Relação Escola - Comunidade	72
4.1.4 Análise do Relacionamento Interpessoal e Atendimento a Diversidade	74
4.1.5 Análise do trabalho com a Diversidade	74
4.1.6 Pressupostos Teóricos, Filosóficos e Metodológicos	75
4.1.7 Cultura	76
4.1.8 Relações Étnico-Raciais	77
4.2 Etapas da Educação Básica ofertada na unidade escolar	79
4.2.1 Educação Infantil	79
4.2.2 Ensino Fundamental	79
4.2.3 Ensino Médio.....	80
4.3 Apontamentos sobre a abordagem da política de diversidade em sala: a (in)existência da cultura <i>Haliti-Paresi</i> no currículo escolar	83
4.4 Sobre o currículo e o material da FGV	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6 REFERÊNCIAS	110
7 APÊNDICE	113

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa, insere-se no contexto das políticas educacionais de diversidade e ancora-se nos pressupostos pedagógicos reflexivos situados, no âmbito da relação existente entre o reconhecimento de povos indígenas, tanto no país, estado e município, especificamente, Campos de Júlio - MT e quanto o fazer pedagógico consubstanciados, nas práticas de diversidade, da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti.

Rememorando a Constituição Federal de 1988, a qual reconhece o indígena como cidadão e lhe garante, assim como, aos demais brasileiros, os direitos constitucionais de saúde, de educação, de cultura e de liberdade incondicional. Trata-se de um significativo avanço histórico, ao reconhecer que tais sujeitos são os primeiros habitantes do país, mas também, infelizmente, têm sido invisibilizados em detrimento do processo colonizatório, nas Américas, sobretudo, no Brasil.

Cabe destacar que as premissas da Constituição Federal e demais leis posteriores, os deixam aquém de exercer os direitos constituídos e, ainda, não se pode constatar, na prática, que o indígena brasileiro tem o mesmo acesso aos mesmos serviços públicos como os habitantes dos centros urbanos. Tais questões resultam em dificuldades sociais, de logística e de acesso a direitos, ou até mesmo no desconhecimento da realidade das aldeias. Nesse sentido, ousa-se afirmar que há um desconhecimento proposital, uma vez que a colonização teve fim, mas a colonialidade do poder está em contínuo processo de execução, conforme aponta Quijano (2005, p.135).

No tocante à política educacional de diversidade, inclui-se a educação escolar indígena, um direito previsto em lei. Convém frisar que tal instância não é atendida de maneira satisfatória, como a exemplo do estado de Mato Grosso em que algumas aldeias, ainda, não possuem escolas indígenas ou não contam com programas pedagógicos voltados para àquela comunidade, como a Aldeia *Uirapuru*, que tampouco, é atendida pela região em que se encontra situada. O que se observa é que há avanços, mas também, existem inúmeros percalços que se apresentam para a real efetivação e constituição das escolas indígenas.

Diante disso, faz-se necessário mencionar a luta do povo *Haliti-Paresi*, em ter uma escola específica, na aldeia *Uirapuru*. Nesse interim, são vários os entraves para a não efetivação desse espaço educativo, dentro do território indígena, desde a demarcação do seu território até o atendimento constitucional a esses habitantes. Enquanto isso, é importante ressaltar que os estudantes indígenas não têm se deslocado para o município de Campos de

Júlio ou para qualquer outro município, portanto, estão fora do processo de escolarização, o que resulta em uma lacuna na aprendizagem, ferindo assim, um direito constitucional, que é a educação.

Nessa perspectiva, são várias as indagações que se fazem presentes, por isso, busca-se nesta pesquisa, compreender a política educacional de diversidade, amparada pela Lei 11.645/2008, no que diz respeito à abordagem dos povos indígenas, em especial os *Haliti-Paresi*, no currículo da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, propondo uma reflexão sobre a existência ou não da etnocultura *Haliti-Paresi*, nas práticas pedagógicas dos docentes da referida instituição.

A aldeia mencionada fica localizada a mais de 90 km do núcleo urbano mais próximo, com difícil acesso, conforme já mencionado, e não possui escola indígena, o que resulta no fato de que os estudantes acabam não sendo atendidos pelas escolas do município. Dessa maneira, este estudo propõe uma reflexão de como está a representatividade do povo *Haliti-Paresi*, no currículo da Escola Angelina Franciscon Mazutti, respaldando-se na Lei 11.645/2008 e demais políticas educacionais sobre diversidade.

Levando em consideração a etnocultura *Haliti-Paresi* e a busca da sua existência, no ambiente escolar, aprofundar-se-á o objetivo com uma proposta de análise sobre o material pedagógico elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no que se refere aos saberes indígenas e sua presença no material pedagógico proposto pelo Estado de Mato Grosso.

Outro ponto a ser observado na pesquisa, trata-se do conhecimento dos professores sobre a comunidade indígena local e de que forma é abordado em seus planejamentos e práticas pedagógicas.

Espera-se que este estudo produza movimentos de denúncia e de reconhecimento do povo *Haliti-Paresi*, no município de Campos de Júlio - MT, de forma efetiva, no campo educacional, como princípio da diferença e que se faça a desconstrução colonizatória, ainda, em processo. Defende-se, também, que a presença indígena, na escola não indígena, seja reconhecida, como direito à educação, com a construção de um currículo que reconheça a diversidade e possa atender a essa demanda.

Quanto à organização desta dissertação, decompôs-se em seções. Logo, na primeira seção, está a introdução, permitindo-nos o primeiro contato com o texto e sua organização inicial. Já, na segunda seção, descreve-se a construção da pesquisa, ressaltando a importância de acordo com a atualidade da aldeia *Uirapuru*, fortalecendo a identificação dos sujeitos, os objetivos deste trabalho e a metodologia utilizada. Na terceira seção, o texto proporciona uma

reflexão sobre o existir do povo *Haliti-Paresi*, sua história, sua cultura e o território em que está situado, bem como um aparato sobre a legalidade do existir indígena, no âmbito da legislação brasileira e seu direito à educação. Em seguida, na quarta sessão, realiza-se uma análise entre o currículo escolar da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti e a existência ou não do contexto indígena nos planejamentos dos docentes, em especial, dos *Haliti-Paresi*, por ser a única etnia, no município. No tocante à quinta e última seção discursiva, caracterizada como conclusão da dissertação, apresenta as inferências sobre a análise realizada. Na sexta seção, consta as referências bibliográficas da pesquisa e, por último, na sétima seção, o apêndice.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi construída tendo dois vieses de pensamento. O primeiro, que seria realizada, na escola indígena do povo *Haliti-Paresi*, a qual está situada em Campos de Júlio. Essa ação foi impossibilitada por vários fatores como: a pandemia, a não constituição efetiva da escola, no território *Haliti-Paresi* e, até mesmo, a falta de interlocução no processo de organização da pesquisa para a sua efetivação. Esses e outros fatores foram decisivos quanto à reorganização do *locus* e da proposição, primeiramente, almejada.

Diante do exposto, como segundo viés e no que diz respeito ao povo *Haliti-Paresi*, percebeu-se que não havia nenhum registro de alunos indígenas, no município, principalmente, na Escola Angelina Franciscon Mazutti. A par dessa informação, de que havia uma aldeia e a mesma ainda não possuía escola, causou estranheza e aguçou o interesse em saber, afinal onde esses alunos estariam estudando?

Instigado por esse questionamento, o propósito foi realizar uma observação minuciosa sobre como poderia ser essa relação da aldeia com a escola e de que forma o povo *Haliti-Paresi*, fazia-se presente, no núcleo escolar. Perceptivelmente, aos olhos deste professor-pesquisador, a inexistência ou a ausência física de indígenas, nos corredores da instituição causava estranheza e, após ter sido acrescido de maiores dúvidas, notou-se a possibilidade de aprofundar um trabalho acerca da organização do currículo pedagógico da instituição, a fim de constatar se tratava apenas de uma ausência física ou, também, uma ausência histórico-cultural, negligenciando o acesso à educação da única etnia presente, no município.

Ressalva-se, aqui, como pesquisador e professor da Escola Angelina F. Mazutti, neto de um colonizador (um dos fundadores do município), acrescido do fato de ser a primeira criança a nascer após a colonização sulista deste território, em 1986, presenciou-se discursos de ódio. Assim sendo, embargado por um discurso colonizador de que as etnias indígenas que ocuparam ou tentaram permanecer em seus territórios, deveriam ser dizimadas ou inferiorizadas, propõe-se esta pesquisa, como forma de reconhecer essa ausência e de não permitir que essa negligência se torne duradoura. Acredita-se que é preciso reconhecer nossos povos originários, aprender sobre eles e fortalecer os vínculos, ressaltando as facetas multiculturais de cada povo ou sociedade, sendo isso o que as tornam singulares.

Acredita-se que é necessário reconhecer a existência e a permanência desse povo *Haliti-Paresi*, no território, situado em Campos de Júlio. Dessa maneira, que se passará a relatar os

anteriores da pesquisa, a partir de uma teorização histórica e legal, acerca dos povos indígenas em nosso país e, em especial, sobre o povo *Haliti-Paresi*, da aldeia *Uirapuru*.

2.1 Antecedentes da pesquisa: movimentos e reconhecimento dos *Haliti-Paresi* da aldeia *Uirapuru*

Segundo o IBGE (2010), restam aproximadamente 817.963 indígenas vivendo, atualmente, em nosso solo brasileiro, os quais, ainda, possuem vitalidade, primeiramente, pela sua resistência em existir, com sua integridade e suas particularidades, e segundo, graças ao amparo da Constituição Federal de 1988, que lhes assegura a integridade e os valores legais da sua identidade, dando a eles autonomia e reconhecimento.

Assim, como nossa Constituição, os indígenas são amparados pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) e por instrumentos jurídicos internacionais, como: a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e o órgão governamental denominado de FUNAI – Fundação Nacional do Índio, é um órgão indigenista oficial responsável pela promoção e proteção aos direitos dos povos indígenas de todo o território nacional.

Entre as várias etnias indígenas brasileiras, ressalta-se a etnia *Paresi*, também, denominada de *Haliti*, como descreve Silveira (2011) em: “Autoreconhecem-se como *Haliti*, cujo significado se remete a pessoa, gente, ser humano, como também serve para designar o dono das festas e *Yámaka*. São falantes da língua *Haliti*, pertencente ao tronco *Aruak*” (SILVEIRA, 2011, p. 26).

Na região do médio norte de Mato Grosso, reconhecida como a região da Chapada dos Parecis, ou microrregião Pareci, localiza-se o município de Campos de Júlio (Figura 01), o qual possui uma população estimada, conforme o IBGE, de 7.070 habitantes, no ano de 2020, sendo que, em seu território, há apenas uma aldeia, denominada de *Uirapuru*.

Figura 01. Mapa território do Brasil, território de Mato Grosso, território do município de Campos de Júlio



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Campos_de_J%C3%BAlio. Acesso em: 30 dez. 2022

A Aldeia *Uirapuru*, localiza-se a aproximadamente 90 km do núcleo urbano, próxima ao limite do município de Campos de Júlio com Nova Lacerda. Conforme relatos dos próprios indígenas, chegou a ser uma aldeia grande, no município de Campos de Júlio - MT, no entanto, com o passar dos anos, por causa dos confrontos territoriais entre os “colonizadores” fazendeiros e da forte essência de migração do povo *Haliti-Paresi* acabou por quase extinguir-se. Apesar disso, em meados dos anos 2000, alguns indígenas retornaram a sua terra, reformulando o espaço físico da aldeia, conforme pode ser notado, nas figuras 02 e 03.

Figura 02. Fotografia da Aldeia *Uirapuru*, em 2021



Fonte: Prefeitura Municipal de Campos de Júlio - MT (2021)

Figura 03. Fotografia da Aldeia *Uirapuru*, em 2021



Fonte: Prefeitura Municipal de Campos de Júlio - MT (2021)

Atualmente, a aldeia conta com 48 pessoas, sendo que, entre estas, 18 são crianças em fase escolar, vivendo em meio a construções mescladas de casas de alvenaria e madeira com as *Hati* – ocas tradicionais dessa comunidade. Devido a sua demarcação territorial, o território indígena em questão, ainda, passa por enclaves do Governo Federal e, conforme a Portaria 561/2011, encontra-se “Declarada em demarcação”, havendo grandes divergências a respeito de suas limitações com fazendeiros locais, causando conflitos com as áreas de monocultura adjacentes, limitando, assim, seu crescimento e a verdadeira posse da área, impossibilitando a preservação da vegetação e da própria comunidade indígena local.

Em 12 de março de 2020, devido à obrigatoriedade da aplicação de recurso/repasse do ICMS ecológico ao município, o prefeito em exercício José Odil da Silva, estabeleceu o plano de aplicação dos recursos oriundos do ICMS ecológico, em razão de área indígena – destinando R\$ 92.048,97 para a construção de uma escola, na comunidade e, também, considerando os custos com material e com a contratação de um professor indígena, segundo o Jornal Oficial Eletrônico dos municípios do Mato Grosso, ano XV, n. 3.438.

Com essa notícia publicada, no site da prefeitura local, alguns munícipes obtiveram a informação de que existe uma aldeia em nosso território e que a mesma se encontrava, completamente, desamparada pelo poder público, tentando coexistir apenas por meio de seus próprios esforços e recursos. Após a notícia dessa “obrigatoriedade para recebimento de recurso” acendeu um feixe de esperança nos indígenas locais, que clamavam por ensino e que, proporcionalmente, teriam o “direito de existir, no município”.

Em 04 de maio de 2022, o atual prefeito, Irineu Marcos Parmeggiani, sancionou a lei que dispõe sobre a criação da categoria escolar indígena, no âmbito do sistema municipal de educação, para atendimento educacional dos povos e das comunidades indígenas, no município de Campos de Júlio – com um orçamento de R\$ 5.259.926,89 para o Plano Plurianual,

vinculado à criação e à manutenção da educação indígena municipal. Após as duas leis e demandas legais criadas, em meio a algumas visitas do poder executivo atual à aldeia, improvisou-se um local para o funcionamento da escola, com uma professora indígena *Haliti-Paresi*, a fim de iniciarem-se os primeiros passos em direção à tão sonhada educação indígena local, conforme demonstra a Figura 04.

Figura 04. Sala de aula improvisada, na comunidade indígena *Uirapuru*



Fonte: Prefeitura Municipal de Campos de Júlio - MT (2022)

De acordo com a Secretaria de Comunicação de Campos de Júlio, a prefeitura fez uma reforma em um espaço temporário para abrigar os “agora estudantes” até o término da obra da escola.

Com vinte estudantes indígenas matriculados, na faixa etária de 04 a 53 anos, iniciaram-se as atividades pedagógicas na Aldeia Uirapuru. As atividades visam o desenvolvimento da aprendizagem, o processo de alfabetização, a valorização da cultura indígena, a autonomia e responsabilidade, entre outras que envolve o contexto escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

(Extraído de: <https://www.camposdejulio.mt.gov.br/Noticias/Escola-indigena-da-aldeia-uirapuru-inicia-as-atividades-escolares-2595/>).

Percebe-se que, a passos lentos, com intervalo de 02 anos, tem-se sancionadas as leis que autorizam a criação e a vinculação da instituição educacional, na aldeia, mas, percebe-se que, ainda, se está longe da obtenção de um local apropriado para a comunidade, bem como, a estruturação de material pedagógico voltado para sua etnocultura e língua específica.

Levando em consideração tal fato, tem-se exemplos de outras aldeias *Haliti-Paresi*, um pouco distantes da *Uirapuru*, no município de Tangará da Serra - MT, que desenvolvem o ciclo de aprendizagem ou seu currículo, voltado para a ancestralidade, procurando manter as tradições do povo, como relata Ferreira e Zonizokemairô (2021):

Nessa perspectiva, como política linguística e decolonial, os Haliti da aldeia Rio Verde, que fica na Terra Indígena Paresi, em Tangará da Serra – MT, têm assumido a construção de uma escola diferenciada, onde os saberes e a cultura, a iniciar pelo próprio povo, sejam valorizados e incluídos (quando possível) no currículo escolar. Que seja uma educação escolarizada, conforme a luta dos povos originários e preconização legal, uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue. É preciso que seja uma escolarização constituída dentro de uma dinâmica em que a escola é um instrumento, uma ambiência institucional que significa abordagens culturais e sociais, sendo um processo intra e intercultural que fortaleça o que lhes é próprio, e também possibilita acessos a outros conhecimentos, denominados de ‘universais’ (FERREIRA & ZONIZOKEMAIRO, 2021, p. 04).

Tocante a isso, no dia 25 de junho de 2022, aconteceu um evento local, denominado de “Arraial da tradição”, no qual todas as escolas do município apresentaram suas quadrilhas juninas e, pela primeira vez, como o próprio site municipal relata, houve a presença da Escola Municipal Capitão Marcos *Hanawarekoa*, por meio de uma apresentação cultural *Haliti-Paresi*, possibilitando à comunidade a percepção da existência da comunidade *Haliti-Paresi* local, conforme notícia do site municipal.

A festa teve início com as apresentações de danças típicas, as famosas quadrilhas, formadas por estudantes das escolas e creches. Uma outra novidade deste ano, foi a apresentação dos estudantes indígenas da Escola Municipal Capitão Marcos Hanawarekoa, que além de dançar apresentaram através de um desfile, os artesanatos feitos por eles na aldeia Uirapuru (Extraído de: <https://www.camposdejulio.mt.gov.br/Noticias/Escola-indigena-da-aldeia-uirapuru-inicia-as-atividades-escolares-2595/>).

Na ocasião mencionada, a comunidade *Uirapuru*, pela primeira vez, teve uma barraca para comercializar seus artesanatos e interagir com a comunidade campo-juliense, causando, em alguns, estranhamentos, pelo fato de alguns sujeitos desconhecerem a origem da comunidade e sua existência, o que não impossibilitou o primeiro contato com diversos munícipes, promovendo, a passos curtos, a percepção/integração entre os não indígenas e os indígenas locais.

Por fim, fica o questionamento: quando teremos a escola indígena local? Como essa comunidade pode se fazer mais presente, no núcleo urbano e na sociedade campo-juliense? Quando os veremos novamente? Perguntas estas, que não serão respondidas, nesta pesquisa, porém, propositalmente, fazem-se presentes para promover a reflexão do leitor sobre a interação da sociedade não indígena e a indígena local. Cabe questionar como a escola pode ser um elo entre a comunidade indígena e a não indígena?

2.2 Objetivos, justificativa e metodologia: um constructo reflexivo

Considerando a apresentação e os movimentos do povo *Haliti-Paresi*, no espaço urbano, e, ainda, os questionamentos pessoais deste pesquisador, evidencia-se os objetivos da pesquisa, bem como os sentimentos que levaram à reorganização das primeiras proposições.

Entre os movimentos efetivados no processo de reorganização, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender a política educacional de diversidade, amparada pela Lei 11.645/2008, no que diz respeito à abordagem dos povos indígenas, em especial os *Haliti-Paresi*, no currículo da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, propondo uma reflexão sobre existência ou não da etnocultura *Haliti-Paresi*, nas práticas pedagógicas dos professores da referida instituição.

Foi, portanto, pensando nessa identidade, na formação cultural e social da atual sociedade campo-juliense, que a pesquisa se propôs a observar como a política educacional, organizada, no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, está sendo tratada em relação à diversidade, às relações sociedade/escola e como está organizada em sua política educacional, a inclusão da política de diversidade, principalmente, com foco nos indígenas, em especial, os *Haliti-Paresi*.

Levando em consideração os objetivos específicos da pesquisa, foram elencados os seguintes: levantar os dados históricos, sociais e culturais da comunidade indígena e do povo *Haliti-Paresi*; identificar acervos bibliográficos na escola, utilizando da análise sobre o material pedagógico elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no que se refere aos saberes indígenas e sua presença, no material pedagógico proposto pelo Estado de Mato Grosso; identificar como os professores/as, amparados pela Lei 11.645/2008 compreendem e concebem os povos indígenas e, também, avaliar a relação entre a legalidade e a realidade da Lei 11.645/2008, no âmbito escolar, bem como a integração/conhecimento da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti com a Aldeia *Uirapuru* e o povo *Haliti-Paresi*.

É importante mencionar que a proposição da pesquisa foi realizada mediante sentimentos e reflexões, acerca da compreensão sobre a importância de que a educação escolarizada chegasse a todos os lares brasileiros, independente do regime educacional disponível, ou seja, aspira-se que a educação seja um direito, independentemente, da forma de sua exequibilidade, podendo ser da escola do campo, itinerante, convencional, ribeirinha ou indígena, pois, o fundamental é que haja a possibilidade de se propor a educação a todo e qualquer cidadão brasileiro, de qualquer classe social ou diversidade cultural.

Assim sendo, tratando-se da educação escolar indígena, cabe ressaltar o direito garantido pelos artigos 78 e 79, do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988, o qual afirma que o Estado se compromete a preconizar a educação escolar indígena, por meio de escolas que ofertam uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, que fortalecerá as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, propondo-se a recuperar e a manter as suas memórias e identidades étnicas, através da fomentação de recursos para suas produções científicas como contribuição para a sociedade brasileira.

Como já foi mencionado, nem sempre o Estado atende o que é de direito. É dentro desse contexto que se assume a preocupação com o povo *Haliti-Paresi*, por meio da luta empreendida na conquista de uma escola indígena específica para o seu povo da aldeia *Uirapuru*. Por outro lado, também, evidencia-se, nesta dissertação, uma preocupação devido à observação de um comportamento silencioso e silenciado, marcado por grande invisibilidade em relação aos indígenas, dentro do município.

Há de se lembrar que, no âmbito da educação brasileira, faz pouco tempo, que existem políticas de educação para a diversidade, para a inclusão, na verdade, uma política criada a partir da pressão dos movimentos sociais. Tais movimentos levaram o Conselho Nacional de Educação a regulamentar algumas leis, entre elas a Lei 11.645/2008. É preciso empreender estudos nessa direção, inclusive para contrapor-se às medidas de enfraquecimento dessa política, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, representante do Partido Liberal, em seu mandato de 2019 a 2022, principalmente, no que diz respeito a programas e projetos que atendam aspectos como a diversidade de gênero, os povos quilombolas, os povos indígenas, entre outros.

Convém destacar que, este estudo constitui, também, a extensão de um canal de denúncias, anúncios e possibilidades de outras construções educativas e de direitos humanos. Foi, nesse sentido, que se escolheu trabalhar com a temática diversidade, contida na Lei 11.645/2008, e com as inter-relações possíveis existentes da escola não indígena e com o povo *Haliti-Paresi* da aldeia *Uirapuru*, bem como o currículo escolar e as práticas pedagógicas se relacionam, sob estes três aspectos.

O primeiro aspecto, diz respeito à vivência dentro do município, em que este professor-pesquisador nasceu e devido ao fato de que, desde criança, não ter registro em sua memória a presença indígena, situando-os como sujeitos de direitos e mesmo como seres humanos iguais em direitos e deveres, na sociedade, em que vive. O segundo aspecto, direciona ao direito de

haver uma escola específica e diferenciada para o povo *Haliti-Paresi* da aldeia *Uirapuru*, em que tal situação mobilizou a escrita do projeto de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação. O último aspecto, refere-se em analisar a profissionalidade de educadores em uma região com presença indígena invisibilizada e uma legislação para a abordagem da referida temática, nos currículos escolares.

Nesse constructo reflexivo para a realização da pesquisa, descrevem-se os caminhos trilhados para a sua realização, ou seja, serão citados aqui, os movimentos que permitiram que as informações e as interpretações fossem construídas durante o estudo em questão. Para a realização desta pesquisa, portanto, foram utilizados arquivos documentais, como o Projeto Político Pedagógico da escola, assim como, o aprofundamento das leituras e das interpretações da Lei 11.645/2008 e legislações complementares.

Utilizou-se, como fonte bibliográfica, a plataforma da CAPES, como balanço de produção para a fundamentação teórica do problema em questão e suas possibilidades de resolução. Somam-se a isso, buscas em periódicos, artigos, publicações em congressos e Google acadêmico, como forma de busca e demais plataformas oficiais, as quais puderam oferecer resultados confiáveis.

Cabe destacar que a metodologia abordada, neste estudo, utilizou-se de referenciais teóricos bibliográficos, assim como, documentos ou legislações pertinentes ao tema. Dessa maneira, fez-se em forma de pesquisa descritiva exploratória, amparada pelo estudo de caso, abordando diretamente as iniciativas e metodologias escolares, aplicadas pela Escola Angelina Franciscon Mazutti, verificando, dessa forma, suas documentações e a aplicação das abordagens dos docentes que atuam, no referido contexto.

Para esta pesquisa, também, foi utilizada uma abordagem fenomenológica, fundamentando-se no fenômeno educativo da diversidade, proposta pela Lei nº 11.645/2008, no currículo escolar, enfatizando a relação escola/aldeia e currículo/*Haliti-Paresi*. Por conseguinte, baseou-se no conceito fenomenológico, segundo Roberto Jarry Richardson (1985):

[...] o fenômeno tem características próprias e ocupa um lugar no tempo. Assim, o fenômeno existe, tem essência e é objeto do conhecimento científico. Se o pesquisador pensa em termos de fenômeno, sabe que, por definição, deve estudar os elementos que compõem o fenômeno (não precisa analisar todos, pode escolher alguns), suas características no tempo e no espaço (lugar) (RICHARDSON, 1985 p. 57).

Dessa maneira, a pesquisa aconteceu em um ambiente específico, a Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, considerando as séries do 1º ao 3º ano do ensino médio. Foram utilizadas, como abordagem de pesquisa, as entrevistas aos docentes das disciplinas de

Literatura, Arte e História, por serem as disciplinas contidas, na Lei nº. 11.645/2008, perfazendo o elo entre a legislação e a prática escolar. Por fim, foram tecidas reflexões sobre o material pedagógico disponibilizado pelo governo do Estado de Mato Grosso, formulado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV.

Esta abordagem, inscreve-se dentro da pesquisa qualitativa, a qual pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de explicar o significado e as características dos resultados obtidos por meio de questionários e de entrevistas. Além disso, considera-se a incursão, no currículo escolar, sob a perspectiva da etnocultura indígena, promovendo as percepções obtidas na relação currículo/diversidade.

Em função disso, ao analisar o currículo escolar, em suas propostas pedagógicas contidas no material estruturado da FGV e no âmbito das entrevistas dos docentes, confrontando-as ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, tal abordagem permite perceber que não existe uma relação do currículo escolar com a comunidade indígena local.

Nessa ânsia de pesquisar, organizar as informações e de perceber as propostas já realizadas sobre as reflexões da Lei nº 11.645, no âmbito escolar, realizou-se uma busca como forma de realizar um balanço de produção, junto à plataforma CAPES, elencando o que já foi elaborado e discutido em outras dissertações e teses, nos últimos anos. Concomitante a isso, constatou-se que o currículo escolar e a diversidade, há décadas vem sendo grandes inquietações dos pesquisadores

É importante frisar que se faz necessário esse balanço para entender o que já foi produzido, nos últimos anos, levando em consideração a Lei 11.645/2008 e o povo *Haliti-Paresi*, a fim de obter percepções e resultados de pesquisas com diferentes análises, porém, com objetivos em comum. As políticas de diversidades possuem várias diretrizes, desde a inclusão de gêneros às políticas raciais. Dessa forma, quando se propõe uma busca direcionada, consegue-se sintetizar os resultados de produções relacionadas com esse tema, servindo assim, de possíveis referenciais teóricos a serem utilizados, nesta pesquisa.

Quanto às possibilidades de compartilhamento de informações, nos moldes atuais, da sociedade contemporânea, pode-se por meio da rede mundial de computadores (internet), coletar informações, simultaneamente, de diferentes e diversas produções em todo o Brasil. Essa dinamicidade proporciona compartilhar as descobertas e constatar as de outros pesquisadores, enriquecendo cada vez mais as produções, possibilitando análises e reconhecimentos simultâneos, permitindo a todo o momento, questionar a veracidade dos fatos.

Tal instância tem por finalidade apresentar o resultado do balanço de produção sobre a temática da Lei 11.645/2008, na educação básica, com foco na interculturalidade indígena *Haliti-Paresi*, demonstrando com o aprofundamento da busca de dados, o que já foi produzido sobre o tema em questão e, assim, permitindo demonstrar a importância da pesquisa.

Destaca-se, ainda, que o balanço de produção, também conhecido como “Estado da arte” ou “Estado do Conhecimento”, é um levantamento bibliográfico por meio de plataformas digitais ou físicas, com o objetivo de relacionar todo o material produzido referente a um específico tema ou descritor. Por meio desse método, podem-se conhecer as pesquisas relacionadas a área de interesse para, assim, produzir um levantamento de produções de temáticas relevantes para a presente pesquisa.

Pode-se afirmar, além disso, que o balanço de produção ou Estado da arte são referenciais teóricos, de caráter metodológico, para auxiliar a pesquisa. Segundo Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002):

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002 p. 257).

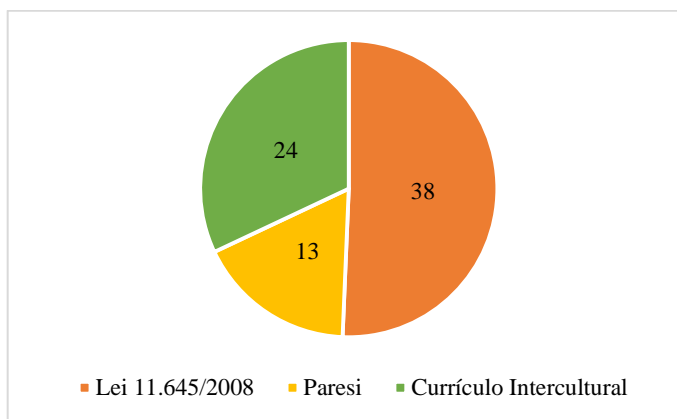
Como contexto central acerca da representatividade da Lei 11.645/2008, no currículo escolar, busca-se a inclusão da interculturalidade, no cotidiano da educação brasileira, a qual, ainda, enfrenta grandes dificuldades, mesmo após 10 anos de sua regulamentação. Assim, a lei torna obrigatória a inclusão da história e cultura afrodescendente e indígena, na educação básica, no que diz respeito às disciplinas de história, literatura e arte. Dessa forma, o estado da arte proposto, elencará as produções científicas contendo a lei em destaque e as produções indígenas voltadas ao povo *Haliti-Paresi*, ambos sujeitos fundamentais para o fomento da pesquisa.

Consoante a isso, o balanço de produção foi realizado por meio de buscas on-line, na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, focado na área da educação, por meio do uso dos descritores: Lei 11.645/2008; *Haliti-Paresi* e currículo intercultural, na faixa amostral de 10 anos (2011 a 2021), devido à facilidade de acesso digital às produções.

Parametrizando a busca com os descritores informados acima, no espaço temporal de 10 anos, foram obtidas **75** produções, sendo que, entre essas, 38 são referentes ao descritor “Lei

11.645/2008”, 13 ao descritor “paresi” e 24 ao descritor “currículo intercultural”, como pode ser observado, no gráfico 01.

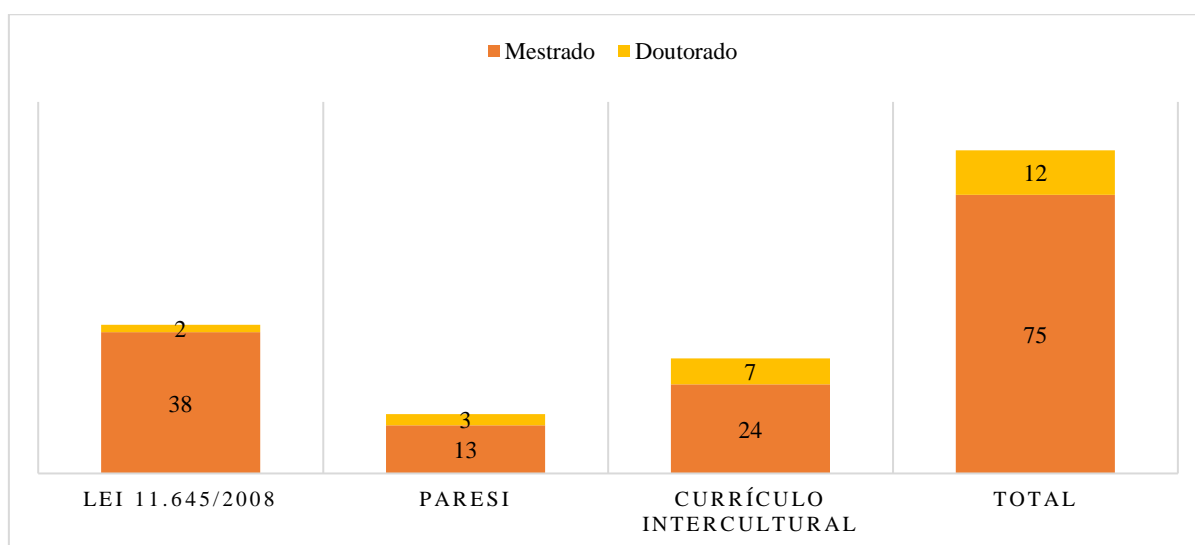
Gráfico 01 – Quantitativo de pesquisas por descritor



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES (2021)

O levantamento dos dados seguiu o critério de pesquisa dos descritores, conforme aparecessem no título da produção científica, classificando-os para elaborar o gráfico quantitativo anterior. Nessa busca, ainda, destacam-se: 12 produções de teses de doutorado, sendo que, 02 dessas, utilizaram o descritor “Lei 11.645/2008”; 03, o descritor “paresi” e 07, o descritor “currículo intercultural”, restando 63 produções de dissertações de mestrado, do volume total da pesquisa.

Gráfico 02 – Quantitativo de dissertações e teses por descritor

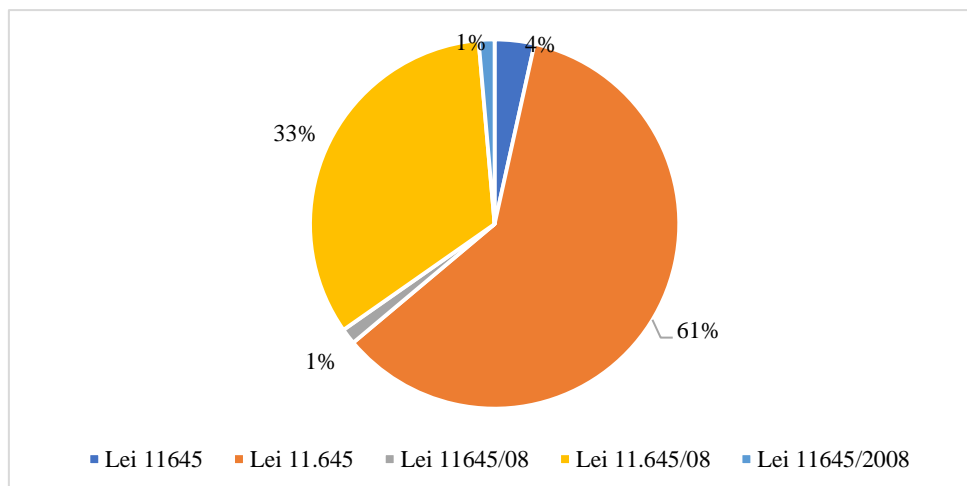


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES (2021)

Cabe ressaltar que o objetivo principal do balanço de produção científico foi analisar as pesquisas pertinentes ao tema abordado como, por exemplo, a representação da Lei 11.645/2008, na educação básica, possibilitando um currículo intercultural da história e da cultura indígena *Haliti-Paresi*, enaltecendo que a extensiva quantidade de produção científica existente demonstra, nesta dissertação, que o tema (lei e currículo) remete a um contingente de anos pesquisados, ainda que, condicionados às constantes alterações sociais e culturais de nossa sociedade cosmopolita, permanecendo sempre pertinentes. Outrossim, as produções que não possuem acesso digital ou não têm relação direta com o tema foram quantificadas, mas não serão analisadas, devido à falta de acesso ao conteúdo ou devido ao fato de que estas não têm abordagem direta com a formação curricular ou com a temática da educação indígena.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi realizada com os descritores sendo escritos com letras minúsculas e, no caso da lei em questão, os dados foram separados por “.” com a data da Lei “/2008”, pois o banco de dados da CAPES possui alterações conforme a grafia utilizada, alterando, consideravelmente, os resultados da análise. Ressalva-se, além disso, que, no caso de a pesquisa ser realizada utilizando a expressão “Lei 11645” sem ponto e sem data, foram obtidos 05 resultados. Nesse sentido, ao pesquisar “Lei 11.645” com ponto e sem data houve, 87 resultados; acrescentando-se a data da lei, “Lei 11645/08”, foram obtidos 02 resultados, pesquisando Lei “11645/2008” obteve-se 02 resultados e, por fim, “Lei 11.645/08” apareceram 48 resultados. Essa pesquisa abrangeu o período de 2011 a 2021. Assim, possibilitando um balanço de produção científico somente em relação à lei, considerando a escrita de forma distinta, isso proporcionou um montante total de 144 produções científicas, conforme demonstrado, no Gráfico 03, apresentado na sequência.

Gráfico 03 – Quantitativo comparativo do descritor Lei 11.645 de 2008



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES (2021)

Em seguida, apresenta-se a Quadro 01, referente às produções acadêmicas de cada descritor selecionado e o ano correspondente, possibilitando, posteriormente, que sejam analisados, a partir de qual ano foi obtida a maior produção sobre o tema proposto por descritor.

Quadro 01 – Produções acadêmicas contidas na Base de Dados da CAPES, no período 2011-2021 para o Descritor

Descritor	Lei 11.645/2008	Parsi	Currículo intercultural
Total de Resumos	38	13	24
Ano Base 2011	00	04	04
Ano Base 2012	03	02	01
Ano Base 2013	02	03	01
Ano Base 2014	06	00	02
Ano Base 2015	06	01	01
Ano Base 2016	13	02	03
Ano Base 2017	06	01	07
Ano Base 2018	02	00	03
Ano Base 2019	00	00	05
Ano Base 2020	00	00	01
Ano Base 2021	00	00	00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES (2021)

Após a leitura dos resumos selecionados, as produções que teriam relação direta com a pesquisa a ser realizada foram selecionadas por descritores, conforme Quadro 02, na qual consta a relação de título, autor, universidade, tipo e ano, facilitando, assim, a análise.

No descritor “Lei 11.645/2008” foram selecionadas 07 produções, entre essas, 05 dissertações e 02 teses.

Quadro 02. Produções científicas do descritor Lei 11.645/2008.

Título	Autor	Universidade	Tipo	Ano
Representações da identidade indígena no livro didático de língua portuguesa e literatura: leis e teorias aplicadas	Osmando Jesus Brasileiro	Centro Universitário Ritter dos Reis	Dissertação	2014
“Os esquecidos da história” e a lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos	Gleice Keli Barbosa Souza	Universidade Estadual de Feira de Santana	Dissertação	2015

povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história				
Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade - um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino	Wellington Ernane Porfirio	Universidade Federal do Mato Grosso	Dissertação	2005
Temática indígena na escola: saberes experienciais de docentes em história na rede pública municipal de Fortaleza-CE	Joilson Silva De Sousa	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2017
Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do ensino fundamental I	Natalia Novaes	Universidade do Estado de Minas Gerais	Dissertação	2018
A representação do indígena no ensino da literatura: da escola convencional à escola indígena	Marcia Rejane Kristiuk Zancan	Centro Universitário Ritter Dos Reis	Tese	2015
Representações discursivas da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas na legislação e no contexto educacional	Debora Maria dos Santos Castro Silva	Fundação Universidade Federal do Tocantins	Tese	2017

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES (2021)

Sistematizando a amostragem de produções do descritor “paresi”, constatou-se que 02 dissertações poderiam ter relevância na abordagem da pesquisa, especificamente, à fundamentação teórica sobre o povo *Haliti-Paresi*, não tendo relação direta com a Lei 11.645/2008 e sua aplicação voltada às referências culturais desse povo. Nesse interim, é preciso considerar que o tema específico da pesquisa também não possui, ainda, uma abordagem direta, o que faz com que o balanço efetuado vise servir para correlacionar as análises separadas, fomentando o referencial teórico sobre o tema, por meio da contextualização no âmbito da pesquisa a ser produzida.

Quadro 03. Produções científicas do descritor “paresi”.

Titulo	Autor	Universidade	Tipo	Ano
Da aldeia para a cidade: a matemática da etnia <i>Paresi</i> e a inserção escolar indígena.	Marcos Paulo Souza da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	2013

Aparecer e imitar: uma análise da autorrepresentação <i>Paresi-Haliti</i>	Lorena Franca Reis e Silva	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação	2015
---	----------------------------	--	-------------	------

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES (2021)

Por último, tem-se o levantamento das produções referentes ao descritor “currículo intercultural”, por meio do qual foram selecionadas 03 produções, sendo 02 dissertações e 01 tese. Nesse descritor, percebe-se que a expressão possui uma variedade de percursos, pois a palavra intercultural destina-se a várias interpretações, podendo ser: cultura afro-descente, cultura de outros países e cultura indígena, foco desta dissertação. Contudo, tal abordagem, torna-se indispensável, na produção da pesquisa, uma vez associada à palavra currículo, direciona a ações que envolvem planejar, organizar e administrar o percurso escolar do aluno. As pesquisas selecionadas estão expostas, no Quadro 04, a seguir:

Quadro 04. Produções científicas do descritor currículo intercultural

Título	Autor	Universidade	Tipo	Ano
Educação escolar indígena: desafios para um currículo intercultural	Vitoria Teresa da Hora Espar	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	2014
A implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na rede de ensino de lapão: uma proposta de intervenção curricular intercultural	Marisa Santos de Souza	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	2017
Descolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professoras indígenas Gavião em Rondônia	Andreia Maria Pereira	Universidade Católica Dom Bosco	Tese	2019

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES (2021)

Observa-se na tese de Debora Maria dos Santos Castro Silva (2017), intitulada: *Representações discursivas da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas na legislação e no contexto educacional*, em um trecho de seu resumo que:

Neste trabalho, descrevemos as representações discursivas da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas na legislação indigenista brasileira, a partir, principalmente, da promulgação da Constituição Federal de 1988 e nos depoimentos coletados a partir de entrevistas com profissionais da educação, com foco, principalmente, na implementação da Lei 11.645/2008 (SILVA, 2017, p. 01).

A autora, também, enfatiza que o discurso construído e enraizado, afeta a imagem dos povos indígenas e justifica a posição de inferioridade destinada a eles em nossa sociedade.

A memória do dizer em relação ao indígena, além de carregada de desinformação e estereótipos, traz, no discurso dos professores entrevistados, os sentidos de incapacidade e de inferioridade, efeitos das relações assimétricas de poder, com resistências, revelando a necessidade de formação continuada e da abordagem intercultural no campo educacional (SILVA, 2017, p. 01).

Na dissertação de Lorena Franca Reis e Silva (2013), denominada *Aparecer e imitar: uma análise da autorrepresentação Paresi-Haliti*, em seu resumo, cabe destacar sua análise midiática sobre a relação do povo *Haliti-Paresi* com os não indígenas e sua necessidade do reconhecimento cultural e, por não possuir uma vasta possibilidade de material teórico, a pesquisadora buscou, através do estudo etnográfico, observar e registrar a cultura indígena *Haliti-Paresi*, registrando, no seu estudo de campo, a vivência e a relação da aldeia com os não indígenas, desde a chegada da Comissão Rondon. Menciona-se, a seguir, um fragmento de seu resumo:

[...] com base em método etnográfico, o processo de construção das autorrepresentações imagéticas do grupo indígena *Paresi*, levando em conta noções próprias da sociabilidade do grupo. Partindo do contexto inicial de envolvimento de jovens indígenas num projeto de documentação fílmica, que demarcou a entrada em campo, procurei refletir sobre a origem do desejo de visibilidade que o grupo manifestava expressamente (SILVA, 2013, p. 01).

Ao analisar o descritor “currículo intercultural”, realça-se a dissertação da Marisa Santos de Souza (2017): *A implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, na rede de ensino de Lapão: uma proposta de intervenção curricular intercultural*, proporcionando uma contribuição teórica devido ao fato desta analisar a lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da implantação da história e da cultura afro-brasileira, na constituição do currículo escolar e, posterior a ela, da Lei 11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade da história e cultura indígena, proporcionando, assim, um prospecto na implantação dessas legislações direcionadas a rede de ensino, possibilitando, assim, uma análise, a partir de sua aplicação.

Convém ressaltar que a autora Souza (2017, p. 01), possui objetivo semelhante à pesquisa a ser desenvolvida, sendo: “a análise de como o trabalho pedagógico, realizado no ambiente escolar, com relação à temática pode ser considerado processo de efetivação da legislação em estudo”, servindo como referencial teórico de exímia valia, apenas distanciando-se dos sujeitos desta pesquisa; permitindo, também, um aprofundamento metodológico, proporcionado pelos seus métodos de pesquisa.

Por meio do balanço de produção, constatou-se que não foi encontrada uma pesquisa específica, a qual ligue o povo *Haliti-Paresi*, a aldeia *Uirapuru* e a Escola Estadual Angelina

Franciscon Mazutti. Também, esta constatação, permitiu perceber que existe uma vasta discussão sobre o currículo e acerca de suas características. Embora se tenha uma vasta produção sobre as reflexões dos currículos escolares, esse balanço mostrou que, no contexto do currículo escolar e da cultura/história *Haliti-Paresi*, não há muitas produções, tampouco, trata-se da singularidade da ausência vivenciada pela comunidade *Uirapuru*, em Campos de Júlio-MT.

Cabe salientar que este balanço é fundamental, uma vez que possibilita presumir o que já foi pesquisado sobre o tema em questão, dando suporte em diferentes perspectivas e possibilitando a inserção de novos conhecimentos, no âmbito educacional. Além disso, permite refletir e explorar as diferentes análises já realizadas, com objetivos semelhantes ou complementares à pesquisa.

Por fim, percebeu-se que nenhuma das propostas/pesquisas elencadas, a partir deste balanço, tiveram como objetivo geral ou específico verificar a política de diversidade, com vista a etnocultura *Haliti-Paresi*, contida em um currículo escolar, possibilitando, assim, uma lacuna exploratória sobre os desdobramentos da educação. Concomitante a isso, verificou-se que existe pouca produção científica sobre o tema *Paresi*, em especial; nenhuma produção (dissertação ou tese) sobre a Aldeia *Uirapuru*, o que no tocante à aldeia, torna-se inédito esta produção, permitindo a inserção destes conhecimentos aos futuros pesquisadores do currículo escolar, tal como, da etnia *Haliti-Paresi*.

3. POVOS INDÍGENAS E O DIREITO A EDUCAÇÃO: O povo *Haliti-Paresi*: uma reflexão para a inclusão no currículo escolar

Com a finalidade de repensar o currículo escolar, da Escola Angelina Franciscon Mazutti, faz-se necessário trilhar as compreensões sobre o povo *Haliti-Paresi* e, assim, torna-se imprescindível trazer informações específicas sobre a etnia da qual se está mencionando, nesta dissertação.

Acrescenta-se, ainda, que as informações contidas, nesta sessão, podem servir de fonte de pesquisa, bem como, fonte pedagógica para a inclusão nos planejamentos, tanto da disciplina de literatura, quanto de história ou arte, a fim de possibilitar a formalização do cumprimento da Lei 11.645/2008, principalmente, dando visibilidade ao povo *Haliti-Paresi*. Permitindo que esse ambiente escolar conheça uma das etnias que viveram e, ainda, vivem em seus territórios originários, a fim de perceber, através de um discurso decolonial, não envolto em perspectivas eurocêntricas, que o município de Campos de Júlio, possui uma história ligada aos povos originários brasileiros, muito além ou aquém do que se discute no invólucro local.

É cabível levantar um questionamento, em nível estadual e nacional: porque os livros didáticos, no que diz respeito às escolas em seus projetos políticos pedagógicos, não propõem a observância do entendimento, acerca de aspectos como nação, estado, cidade, a partir do conhecimento dos povos originários locais? Como se almeja instruir os estudantes a conhecer história, cultura, literatura ou arte, se o diálogo é iniciado, monologicamente, com afirmações como “após a chegada dos portugueses ao Brasil”?

3.1 História, Cultura e Território *Haliti-Paresi*

Os primeiros indícios dos indígenas *Haliti-Paresi* surgiram, no século XVII, sendo viabilizados, a partir do relato do soldado Antonio Rodrigues, o qual afirma que, adentrado Assunção – Paraguai ao norte em relação ao Maranhão e ao Amazonas, ele encontrou os *Haliti-Paresi*: “Chegamos aos Paraís, gente lavradora, muito amigos dos cristãos; tem um principal a quem obedecem que em sua língua chamam de Cameri. Não comem carne humana” (LEITE, 1937 *apud* OPAN, 2019, p. 16).

Segundo Arruzzo (2012, p. 04), a partir do séc. XVIII, intensificaram-se as notícias sobre o povo *Haliti-Paresi*, devido ao desgaste das minas da região de Cuiabá, levando as bandeiras e monções a buscarem novas minas e “gentios” para tornarem seus escravos. Os

escravizados eram responsáveis pela mão-de-obra das minas, das roças e como guias na expansão para o oeste. Ainda, os colonizadores criaram uma imagem dos *Haliti-Paresi* como dóceis ou mansos, ao contrário dos “bravos e traiçoeiros” *Nambiquaras* e *Paiaguás*.

Durante o século XX, intensificou-se o contato dos indígenas *Haliti-Paresi* com os não indígenas, principalmente, os extrativistas, como Rondon e suas linhas teleféricas e os missionários religiosos. Desse encontro, pode-se dizer que surgem os primeiros traços de “desenvolvimento” de cunho capitalista entre os indígenas que, de certa forma, junto aos seringueiros, já comercializavam o látex, em uma forma de escambo, por produtos industrializados e ferramentas.

Essa extração “desorganizada”, feita de forma aleatória e com cunho estritamente comercial, não se preocupava com delimitações de terras ou registros, apenas com os produtos. Por conseguinte, essa prática era feita por meio de enormes concessões de terras públicas, sendo algumas delimitações apenas por estradas precárias que serviam como vias de escoamento da produção, segundo Arruzzo (2012, p.08).

Concomitante à exploração do látex, também, surge a exploração da poaia já que, nas raízes da Ipecacuanha, extraía-se emetina, substância utilizada, principalmente, na indústria farmacêutica. Essa raiz foi extraída, no sudeste do Brasil, mas intensificou-se em Mato Grosso, com grande concentração nas matas dos rios Jauru, Cabaçal e Sepotuba, território originário dos *Haliti-Paresi*, surgindo, assim, os “Patrões da poaia”.

Outro fato importante que afeta, territorialmente, os indígenas *Haliti-Paresi* é a incursão de Rondon e de suas Linhas Telegráficas, pois muitos indígenas o viam como herói e acabavam por deixar seus territórios originais e instalar-se próximo das linhas. Acrescenta-se aqui outro fato histórico que acaba por influenciar esses indígenas, as Missões Jesuítas, que tentavam catequizar os indígenas, principalmente, crianças, afastando-os de seu território e, até mesmo, proibindo-os de falar em suas línguas nativas. Contudo, uma Missão Indígena, conforme descreve Arruzzo (2012), negociou junto à Fundação Nacional do Índio –FUNAI a demarcação de Reservas Indígenas dos grupos étnicos em que atuava, surgindo, assim, a Reserva Indígena Pareci, algo, então, extraordinário, pois, os missionários, geralmente, não atuavam em defesa dos territórios indígenas.

Após a invasão extrativista dos seringueiros, a extração da poaia, as incursões do “progresso” das Linhas Telegráficas de Rondon e as Missões Jesuítas, em meados de 1970, os patrões da poaia, deixam de existir e inicia-se a incursão dos produtores rurais, no sertão dos *Haliti-Paresi*, iniciando, então, as relações conflituosas de domínio e a expansão do

desenvolvimento do vazio, no interior do Brasil. Observa-se que o contexto histórico descrito faz parte da história do Brasil e do Estado de Mato Grosso. No entanto, trata-se de uma história que não se encontra nos livros didáticos e que faz parte de uma sociologia das ausências, conforme apresentado por Boaventura de Sousa Santos (2002), o qual explica, acerca da sociologia das ausências: “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe”.

Segundo a organização Operação Amazônia Nativa – OPAN (2019), realizou o plano de gestão *Haliti-Paresi*, apresentando um importante referencial histórico, cultural e territorial (geográfico) do povo *Haliti-Paresi* que vivem, no Estado de Mato Grosso:

O povo *Haliti-Paresi* vive desde tempos imemoriais numa grande região no divisor das águas das bacias do rio Amazonas e do rio Paraguai, dominando as cabeceiras de seus mais distantes afluentes, no extenso planalto que, desde 1700, os colonizadores mahalitihiyarenae (os não indígenas) identificaram com seu nome: a Chapada dos Parecis. Nessa região de cerrado suas aldeias se distribuía desde o rio Arinos e cabeceiras do rio Paraguai até as cabeceiras dos rios Guaporé e Juruena. Nos limites norte se estendiam até a confluência do rio Sacre com o Papagaio e ao sul até as cabeceiras dos formadores da bacia do Paraguai. Ficaram conhecidos como “Parecis”, mas a autodenominação é Haliti e na ortografia atual se usa Haliti-Paresi (o ser humano verdadeiro). Dividiam-se por grupos endogâmicos (os casamentos ocorriam somente no interior de cada grupo), cada qual com seu território específico. Até o início de seu envolvimento pela expansão dos imuti (não índios) na sua região, a partir dos anos de 1600, foram registrados cinco subgrupos: Katxiniti, Waymare, Kozarene, Warere e Kawali. Nos dias atuais, há representantes dos subgrupos Kozarene, Waymare, Katxiniti, Warere, Kahete e Enomaniyere, este último não registrado na bibliografia histórica sobre os Haliti, mas com inúmeros representantes atuais. O subgrupo Kawali foi extinto devido à invasão do território, por assassinatos e doenças. Também diminuiu radicalmente a população dos outros subgrupos (OPAN, 2019. p. 08).

A citação acima, menciona conhecimentos que se inserem dentro do que se constitui a história dos *Haliti-Paresi*, com a organização dos seus subgrupos, evidenciando uma organização cultural que lhes é própria. É importante ressaltar que essa história não se faz presente no cotidiano dos campo-julienses, pois poucos são os munícipes que sabem da existência de uma aldeia, no território do município e, ainda, em menor quantidade são aqueles que sabem que o atual município, antes, era território de *Haliti-Paresi*, *Nambikwaras* e *Enawênê-nawê*.

Ainda de acordo com a OPAN (2019), a história dos *Haliti (Paresi)*, inicia-se quando uma família (irmãos) sai do interior de uma rocha, em uma fenda aberta por TOAKAIHYORE-ENOHARETSE, ENORE (o criador e deus do raio), no local denominado Kinyohaliti hikyoneakota hakanokoah -arenae kakwa, a Ponte de Pedra, formação natural existente no Rio Sucuriu, afluente do rio Arinos, conforme demonstrado na Figura 05.

Figura 05. Ponte de Pedra, local de origem do povo Haliti



Fonte: Extraído de: https://amazonianativa.org.br/wp-content/uploads/2019/10/PGTA_Haliti-Paresi_2019.pdf. Acessado em: 20 de agosto de 2022.

Ao saírem da fenda, descobriram o mundo externo como a fauna e a flora, os quais ainda, não possuíam nomenclaturas e, assim, iniciaram sua jornada na Terra, pelo irmão Wazare e, em seguida, seus irmãos: Zaloya, Zaolore, Kamazo, Tahoe, Kono, Kamaihiye, Zakalo, Nare e muitos outros, inclusive o povo de Koitihyore, avô dos não índios, chamados até hoje de Mahalitihyarenae-imuti. Wazare, o primogênito, preocupou-se por nomear as novas descobertas e orientou os demais irmãos, distribuindo-os pelas cabeceiras dos rios da região, determinando seus territórios. Todavia, pela mesma fenda, saíram a música e suas flautas sagradas, que são guardadas e tornaram-se símbolos do contato espiritual do povo Haliti com suas divindades conforme a OPAN (2019, p. 10).

Segundo a mesma, quando saíram pela fenda da pedra, os irmãos eram peludos, possuíam rabos, dentes compridos e membranas entre os dedos dos pés e das mãos, pois estavam entre a forma animal e a humana. Através de acontecimentos diversos e gradativos, com o auxílio de seres do mundo animal, como a cutia, a mutuca, a formiga, seus corpos foram sendo moldados até que atingiram a forma *Haliti* (humanos) e casaram-se com as filhas de *Atyahitsonero* (o rei das árvores). Entretanto, após dividir os territórios, *Wazare* voltou para seu mundo de origem, por meio da fenda de onde tinha saído, na Ponte de Pedra; de lá, ele zelou por seus irmãos e seus descendentes. Assim, ao distribuir o território entre os irmãos, ele evitou a competição pelos recursos naturais entre eles e seus filhos, adaptando-os a locais específicos. Como seus descendentes eram filhos de um grupo de irmãos, o casamento era desaconselhado entre seus filhos, estabelecendo-se a endogamia dos grupos.

Conforme relata Maria Helena Rodrigues Paes (2002), em sua dissertação “Na Fronteira: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias *Paresi* de Tangará da Serra – MT”, num olhar dos Estudos Culturais, o Grupo *Paresi* integra o tronco *ARUAK*, a língua nativa da família *MAIPURE*, possuindo algumas variações conforme o subgrupo: *Kaxiniti*, *Warére*, *Kawáli*, *Kozárini* e *Wáimare*.

Sendo integrantes do tronco *ARUAK*, os *Haliti-Paresi* da aldeia *Uirapuru* fazem parte dos subgrupos *Enomaniyere* e *Kozarene (Kozárini)*, também falantes da língua *Maipure*. Devido ao intenso conflito territorial e por causa da vivência com as cidades limítrofes à aldeia, os moradores da *Uirapuru* falam fluentemente a língua portuguesa já que, muitas vezes, pode ser observada a utilização desta entre os próprios indígenas.

Essa proximidade com os não indígenas com o passar dos séculos, também, trouxe transformações para o contexto econômico e cultural das aldeias *Haliti-Paresi*. Pode-se citar, como exemplo prático desse contexto, as próprias aldeias localizadas no município de Campo Novo do Parecis, os quais, atualmente, produzem grãos (soja, milho), com seus equipamentos e capitais financeiros, de forma organizada e independente. Já, na aldeia *Uirapuru*, por não possuir esse capital financeiro e devido ao fato de ser constantemente coagida a “deixar de existir”, os indígenas resolveram arrendar uma parte de seu território aos fazendeiros locais. Dessa forma, como a caça, a pesca e até a água são recursos escassos, esse caminho torna-se uma alternativa para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência.

Outro aspecto que, como pesquisador, causou bastante estranheza e foi relatado por vários visitantes que adentram a aldeia, é que grande parte dos indígenas do local consome volumes consideráveis de refrigerantes e alimentos industrializados (bolachas e salgadinhos), o que proporcionou uma reflexão em duas vertentes: 1. pela falta de informação dos efeitos colaterais desse alto consumo, adoecerão com facilidade; 2. essa integração e essa praticidade da convivência com os não indígenas, também, faz com que emerjam mazelas “capitalistas” que estão enraizadas em nossa sociedade. Enquanto pesquisador, questiona-se aqui apenas como forma de desabafo, o fato de que em uma aldeia que mal se tem um casebre de sala de aula e nenhum posto de saúde, como será a realidade desses indígenas daqui alguns anos?

Retomando essa progressão histórica em relação a *Haliti-Paresi*, a OPAN (2019), em sua publicação do Plano de Gestão *Haliti-Paresi*, apresenta uma linha do tempo que demonstra as adversidades que o povo *Haliti-Paresi* superou até os tempos atuais, considerando as transgressões sofridas e a resistência dessa comunidade, conforme pode ser notado, na Figura 06.

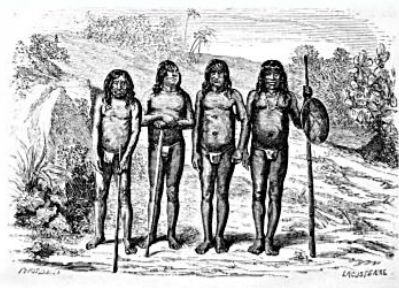
Figura 06. Linha do Tempo *Haliti-Paresi*

LINHA DO TEMPO

HALITI-PARESI



Grupo de Indias Paresis



Grupo de Indios Paresis

Um dos primeiros registros imagéticos do povo Paresi. Bartolomé Bossi



Indígenas Paresi em 1913.
Foto: Thomaz Reis

TEMPOS

IMEMORIAIS

Wazare e a localização do povo Haliti pelas cabeceiras de seu território tradicional.

SÉCULO XVI

A primeira notícia referente ao sertão de Diamantino e aos índios Haliti-Paresi, em 31 de maio de 1553.

SÉCULO XVII

Sofrem com as monções paulistas, que adentravam os sertões escravizando parte da população indígena. Apesar disso, os remanescentes mantêm sua vida tradicional e seu território.

SÉCULO XVIII

Primeira descrição dos Haliti-Paresi e de seu território, criação de Cuiabá e primeiras vilas no Mato Grosso. Bandeiras e o ciclo do ouro: indígenas eram capturados para serem escravizados.

SÉCULO XIX

Expansão da atividade mineradora, desenvolvimento da atividade seringalista e da extração da poaia.

SÉCULO XX

A penetração oficial das linhas telegráficas desde o início do século, a atuação jesuítica entre as décadas de 1940 e 1970, as modernas frentes de expansão econômica a partir da década de 1970 até os dias atuais e a regularização fundiária.

SÉCULO XXI

Incremento da organização política Haliti-Paresi, desenvolvimento da lavoura mecanizada e cobrança do direito de passagem. Em busca de alternativas de renda monetária e de adequação da organização social, econômica e cultural às condições de vida contemporânea.

Fonte: OPAN, 2019.

Em contrapartida, a essa convivência com as sociedades não indígenas e seus costumes, os *Haliti-Paresi*, ainda, mantêm algumas de suas tradições e festividades, como a arte de cestaria e da plumária, suas pinturas corporais, sendo que apenas esses três itens proporcionariam um estudo à parte desta dissertação, devido a suas várias nuances e originalidades.

O povo *Haliti-Paresi* usa representações gráficas (pinturas corporais, desenhos nas tramas de tecido, nos trançados de palha de diversos utensílios e em enfeites plumários) que se referem a animais e a seres espirituais, que promovem a proteção e cura do corpo e alma e agradam os sentidos através da beleza. Aqui apresentamos alguns deles e seus significados (OPAN, 2019, p. 133).

Cabe destacar a importância das festividades, que, em alguns momentos, podem ser de cunho religioso ou de passagem e, em outros momentos, podem ser apenas com finalidade de integração, como os campeonatos entre as aldeias de Bola de cabeça, Figura 07.

Figura 07. Bola de Cabeça – *Jiconahati*



Fonte: Extraído de: <https://memoria.etc.com.br/esportes/2015/10/futebol-de-cabeça-0> Acessado em: 20 de agosto de 2022.

Permeando esse contexto cultural e pensando, também, na perspectiva desta pesquisa como um possível amparo e utilização de referencial bibliográfico sobre a aldeia *Uirapuru* e o povo *Haliti-Paresi*, acrescenta-se informações acerca de alguns jogos tradicionais *Paresi*:

Os *Haliti* têm cinco jogos tradicionais: o *jiconahati*, o *tidimore*, o *jakaakere*, o *matoiti* e o *kolidiho*.

Jiconahati (cabeça-bol): é jogado por dois times, cada um composto por três a dez jogadores. Inicia-se o jogo lançando a bola com a mão para o campo adversário, os quais devem evitar que a bola caia no chão, lançando-a de volta com a cabeça. A pontuação é feita quando o adversário não consegue retornar a bola com a cabeça. A bola é feita de resina da mangaba. É praticado apenas pelos homens.

Tidimore: é jogado por duas equipes ou apenas por duas pessoas. Estas devem arremessar com a mão uma bola de marmelo, visando atingir duas estacas de arame fincadas no chão, sobre as quais se espetam dois grãos de milho, que ficam a uma distância de cerca de 10 metros dos jogadores. A bola é feita com resina de mar - melo. Este jogo é praticado por homens, mulheres e crianças. Outros jogos tradicionais são:

Jakaakere (arco e flecha): os participantes devem acertar um alvo definido.

Matoiti (peteca): a peteca é feita de palha de milho e jogada por dois times, de qualquer número de jogadores. A pontuação se faz quando o adversário deixa cair a peteca no chão.

Kolidiho (jogo de bastão): os bastões são feitos de madeira e devem ser lançados para acertar um alvo definido (OPAN, 2019, p. 133).

Esses eventos culturais permitem um momento de conexão dos *Haliti-Paresi* com suas tradições e sua ancestralidade, porque ao mesmo tempo em que preservam suas memórias culturais, fortalecem o contato entre as comunidades. Entre as principais festividades estão: a Festa da Colheita e da Menina-moça (quando vem a primeira menstruação da menina) e as festas de agradecimento, a Enoré, que é a flauta sagrada (o Deus guardião da linguagem, que se configura como o maior elemento religioso dessas comunidades).

Vale ressaltar que, antigamente, durante as competições, os *Haliti-Paresi* apostavam arcos, flechas e machados, mas, atualmente, apostam os bens dos *mahalitihyarenae* (não indígenas), como sabão, fósforos, linha, agulha e dinheiro. Outro fato de grande valia é a presença dessa tradição do cabeça bol, como esporte integrante do currículo escolar das escolas indígenas, dividindo espaço com nosso conhecido futebol, que se faz presente, no cotidiano escolar e das aldeias.

Percebe-se, nesse sentido, que a cultura *Haliti-Paresi* consegue viver essa parcialidade de manter suas tradições e transmiti-las às demais gerações, sem afastar-se dos avanços do presente, permitindo que a tecnologia e as comodidades se façam presentes, no âmbito de seu cotidiano. Essa interculturalidade da relação aldeia/cidade, permite observar, mesmo com certo distanciamento, que os povos indígenas muitas vezes absorvem as culturas não indígenas com mais facilidade do que os não indígenas absorvem as suas. Tal instância demonstra como as sociedades indígenas estão mais abertas e propícias a partilhas culturais do que as nossas, quem sabe a interculturalidade presente nos povos indígenas possa estar muito aquém do que se acredita que esteja.

3.1.1 Uma reflexão sobre a fronteira agrícola em território *Haliti-Paresi*

O propósito deste item, faz-se necessário para entender o processo de “colonialização/modernização” e domínio do território *Haliti-Paresi*, possibilitando uma reflexão, a partir da localização da pesquisa que retrata uma cidade agrícola com mais de 200 alunos da zona rural, que replicam o saber recebido de suas moradas, que os indígenas atrasam o desenvolvimento, ou que só servem para cobrar pedágio. Assim, torna-se necessário discutir e incluir, no currículo da Escola Angelina F. Mazutti, a importância dos povos originários, desmistificando essas informações, que são passadas de geração em geração, promovendo o debate/reflexão dos alunos, a fim de perceberem de quem realmente eram esses territórios.

Acrescenta-se que, inúmeras vezes, ouve-se afirmações pejorativas sobre os indígenas, não somente em nosso município, mas na região, tornando perceptível o descaso, a “invisibilidade” e o desprezo dos povos indígenas pela grande maioria dos habitantes locais. Desse modo, com esta revisão bibliográfica, espera-se possa se tornar um respaldo para a elaboração de planos de aula de geografia ou de história, podendo disseminar em nossos alunos uma reflexão, com princípios baseados no discurso da decolonialidade e da etnografia, de que os indígenas são os verdadeiros donos desses territórios e que a sociedade contemporânea tenta oprimi-los e menosprezá-los a todo e qualquer custo.

Acredita-se que antes de iniciar os apontamentos históricos e geográficos, far-se-á necessária uma incursão sobre a hegemonia de poder e de saber, pautada nas explicações de Nelson Maldonado-Torres (2007), que aborda reflexões de Walter Mignolo e Aníbal Quijano e a teoria da colonialidade do poder, saber e ser, a qual se aplica, diretamente, a esta pesquisa.

Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (TORRES, 2007. p. 130).

Ao se pensar em um saber dominante, eurocêntrico e colonizador, e vincular isso a anos de história relatados pelo domínio do poder, o que faz pensar o quanto se perdeu de nossas origens por desacreditar em nossas essências, contudo Mignolo, Quijano, Dussel, Torres e muitos outros, proporcionaram uma reflexão sobre: o ser, independente do local; o saber, indiferente da origem; e o poder, sem refletir a situação social. Acredita-se que a nossa sociedade, ainda, pode produzir muitos saberes se “sairmos” do movimento cíclico constante, que são os saberes coloniais impositivos, a fim de nos reconectar com nossas origens e questionar nossas histórias, pois, quem sabe, estejam aí, algumas lacunas incompreendidas do nosso presente.

Com esse pensamento, esta dissertação, propôs-se a pensar a educação e o currículo escolar no sentido de que, se não é ensinado na instituição escolar as infundáveis perspectivas do conhecimento, e este sendo o antro propício a formar o caráter intelectual e social do aluno, onde ele irá adquirir esse saber? Como posso, enquanto professor, ensinar uma história relatada apenas por uma visão? E os oprimidos não devem ser ouvidos ou ensinados? E seus saberes, não são válidos ou dignos de aprendizagem, devido à sua origem?

Nesse sentido, apropriar-se-á do discurso da colonialidade do ser/saber/poder, problematizando a hegemonia do conhecimento colonial intrínseco, na comunidade escolar da Escola Angelina F. Mazutti e propor uma reflexão sobre o que foi o desenvolvimento econômico, no território *Haliti-Paresi*, demonstrando que os povos indígenas estão ou estavam em seus territórios e a nossa sociedade capitalista que interferiu em “estar” ali, posteriormente.

Concomitante a isso, não se pode conceituar o desenvolvimento da expansão monocultural e da pecuária em terras indígenas do interior do Mato Grosso, sem primeiro efetuar uma reflexão sobre a palavra desenvolvimento, em seu contexto histórico-social, uma vez que não se pode apenas dizer que uma comunidade indígena não é desenvolvida, levando em consideração, os padrões eurocêntricos da nossa sociedade.

Segundo Jiani Fernando Langaro (2018), este faz um apontamento em seu artigo “Sertão, civilização e progresso: olhares sobre a fronteira Brasil – Paraguai – Argentina”, de extrema valia, afirmando que:

Desenvolvimento” é uma concepção não muito diferente que, entre os séculos XVIII e XIX, explicava que as sociedades passavam por diferentes etapas, rumo a um modelo ideal, que, no século XX, eram as sociedades capitalistas “desenvolvidas”. Para se chegar a tal estágio, e consequentemente obter o *status* de “desenvolvido”, deveria-se crescer economicamente, via exploração de recursos naturais (LANGARO, 2018, p. 156).

Em meados do século XX, o Estado brasileiro, entende-se que não se deve apenas garantir e expandir os limites de fronteira, deve-se desenvolver o interior do país, fazendo imersões para a ocupação dos “espaços vazios”, como a Amazônia e o Centro-Oeste, em especial, o Cerrado, sendo que o Mato Grosso fazia parte da grande maioria dos discursos e ações oficiais para essas expansões. Essa alegação pode ser constatada no discurso de Maciel *apud* Langaro (2018), em que diz:

[...] a partir dos princípios da república, as preocupações com o território nacional se modificaram. Não bastava mais garantir as fronteiras, era necessário também “nacionalizar” os “sertões”, espaços compreendidos como “vazios” e “incultos”, onde os sentimentos nacionais eram ausentes e, portanto, presas fáceis de movimentos que ameaçassem a integridade territorial do país (LANGARO, 2018, p. 156).

Nesse sentido, intensificado pelas estratégias do Estado Novo, agora não bastava levar apenas os meios de comunicação – linhas telegráficas e novas práticas agrícolas para o sertão ou vazio, mas, migrantes também, oriundos das regiões litorâneas ou mais desenvolvidas economicamente. No entanto, o que dificultava essa expansão ao norte de Mato Grosso não eram os conflitos com indígenas ou com os extrativistas, mas sim, a logística que dificultava o acesso, a vegetação em locais que não permitia o escoamento dos bens, salvo exceções as beiras de rios navegáveis, que formaram grandes “corredores de desenvolvimento”. Por esse motivo,

o Estado possui suas cidades mais antigas próximas às margens de rios, pois as invernadas pelos campos nem sempre eram produtivas.

Dessa forma, esse desenvolvimento adentrou os territórios *Haliti-Paresi*, sendo que o progresso envolto pelas linhas telegráficas Rondon e as explorações/extrações invadiram seus territórios, em muitos pontos sagrados. Nesse cenário, é importante entender como o povo *Haliti-Paresi* está distribuído geograficamente. Assim sendo, estão distribuídos em 9 municípios mato-grossenses, no intuito, para entender melhor a localização e a distribuição das aldeias *Paresi*, no estado de Mato Grosso. Ferreira e Zonizokemairô (2021, p. 02) afirmam que os *Paresi* se encontram “aldeados em nove Terras Indígenas: *Paresi*, *Utiariti*, Rio Formoso, Juininha, Estivadinho e Figueiras já homologadas e demarcadas”; e acrescentam que as aldeias *Uirapuru*, Ponte de Pedra e Estação *Parecis* estão em processo de demarcação. Sendo estas Terras correspondentes territorialmente aos municípios de Tangará da Serra, Sapezal, Campo Novo do Parecis, Conquista do Oeste, Barra do Bugres, Campos de Júlio, Nova Lacerda, Diamantino e Nova Marilândia, com aproximadamente 2.186 indígenas.

Essa transgressão intitulada de progresso também atingiu, a partir de 1960, o território *Haliti-Paresi*, entre Campo Novo do Parecis e Sapezal, com a criação da BR-364, em pleno território *Haliti-Paresi*, proporcionando, lentamente, uma mudança na situação local, impulsionando a valorização das terras e a enorme procura por títulos das terras devolutas e seus tramites “legais”, com emissão de títulos provisórios, alterando o cenário da grande Chapada dos Parecis, de vastos seringais arrendados às terras tituladas.

Em 08 de outubro de 1968, através do Decreto nº. 63.368, a FUNAI delimitou a área Pareci com aproximadamente 563.586 ha, com o objetivo de transferir todos os *Haliti-Paresi* para reserva. No entanto, foram emitidas certidões negativas de presença indígena, a partir do decreto, proporcionando a titulação de fazendeiros anteriores ao território livre, surgindo, assim, grandes conflitos, onde o povo pacífico precisava combater.

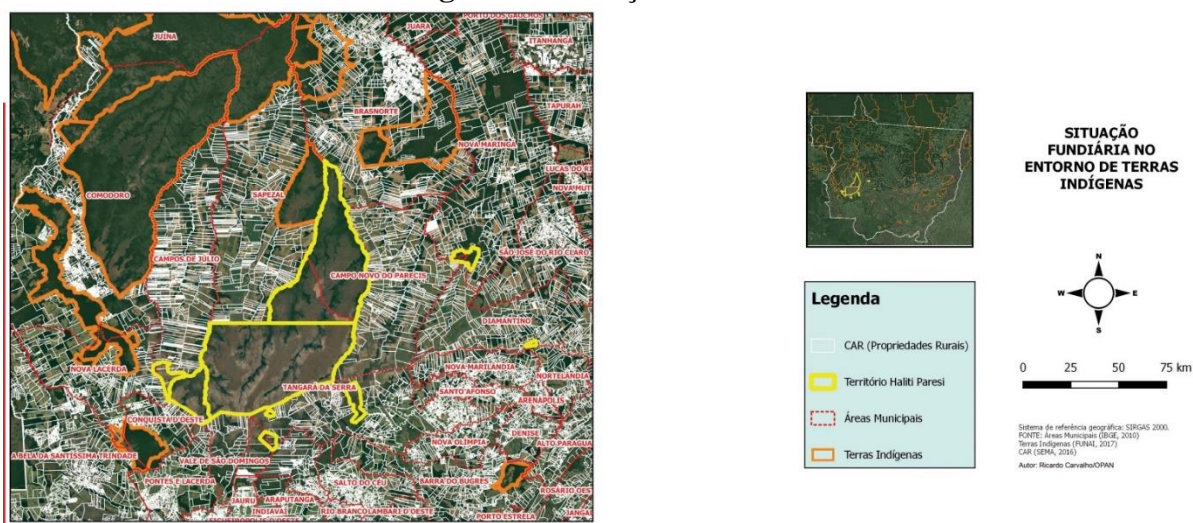
Em 1974, os *Haliti-Paresi* propuseram a alteração dos limites ao norte de suas áreas para a confluência do Rio Verde, Sacre e Paraguai, região que possuía os mesmos problemas documentais citados anteriormente, mas posteriormente, outras áreas foram asseguradas, como o Rio Formoso, Estivadinho, Figueiras, Ponte de Pedra, Estação Parecis e *Uirapuru*.

O plano estratégico *Haliti-Paresi* (2019), afirma que o acesso à Amazônia através da BR-364, muda o contexto social e econômico do local, surgindo com o progresso, uma grande especulação imobiliária e de serviços.

O território Haliti estava na rota para a Amazônia. O traçado da BR-364, rodovia que liga Cuiabá a Porto Velho, atravessou o território tradicional Paresi no sentido leste/oeste e constituiu-se no limite sul da área indígena, onde terras foram ocupadas por grandes empresas, dificultando o processo de regularização fundiária das aldeias localizadas mais ao sul. Nesse contexto foi criado o município de Tangará da Serra, abrangendo toda a área pleiteada pelos índios. A penetração da colonização da região contava com incentivos dos governos federal e estadual para incorporação do cerrado no processo produtivo, propiciando também uma forte expansão da pecuária. Os Haliti que transitavam entre as aldeias e Diamantino, sede da missão jesuítica, passaram a deslocar-se para Tangará da Serra (interessados na compra de produtos, venda de artesanatos, busca de assistência médica etc.) mais tarde também para Campo Novo do Parecis, município criado em 1988, em local próximo da antiga Estação Telegráfica de Capanema, à beira da estrada, entre Diamantino e Utiariti, onde, a partir de 1975, assentaram-se diversas famílias de migrantes vindos de estados sulistas (OPAN, 2019, p. 30).

No início da década de 1980, realizou-se o asfaltamento da BR-364, sendo que a FUNAI recebeu verbas possibilitando uma atuação mais direta na região. Assim, a FUNAI instalou três postos indígenas nos locais de maiores conflitos pela terra: Formoso, Cabeceira do Osso e Salto da Mulher (Costa, 1985, p. 315 *apud* OPAN, 2019). Tais demarcações territoriais podem ser vistas, na figura 08.

Figura 08. Situação Fundiária



Fonte: OPAN (2019)

Na década de 1980, nessa inserção de famílias sulistas adentrarem o território ao Norte Mato-grossense, que se iniciou a “colonização” e os conflitos com os indígenas. Assim, no atual município de Campos de Júlio, onde nos primórdios foi território dos *Nambikwáras* e *Ená-wenê-nawê* (povos já extintos do lugar) e, posteriormente, dos *Haliti-Paresi*, que restam aproximadamente 48 indígenas, lutando por suas crenças e sua origem, na aldeia *Uirapuru*.

Na década de 1990, os indígenas *Haliti-Paresi* formaram associações e iniciaram uma organização político-administrativa, que propunha o início de uma produção monocultural,

mecanizada, em grande escala de produção de milho, soja e arroz. Além da organização para a cobrança do pedágio na rodovia MT-235, que é dividido e escalonado por todas as aldeias, proporcionando uma fonte de renda às comunidades, que foram por séculos oprimidas, e que agora conseguem produzir e proporcionam qualidade de vida, na atual sociedade capitalista.

Em meados da década de 1990, visando uma maior independência na relação com os não índios, os Haliti se organizaram politicamente em duas associações indígenas: a Associação Halitinã e a Associação Waymare que, juntas, pretendem representar a totalidade dos grupos locais. Nessa mesma época, voltaram a realizar tentativas na direção de uma produção mecanizada de arroz, soja e milho, desta vez recorrendo à parceria com produtores locais. A legalidade das relações produtivas com os fazendeiros foi e é debatida no âmbito da Funai e do Ministério Público Federal desde 1997. Somado a isso, em fins de 1997, o direito de passagem pela Rodovia Nova Fronteira, hoje MT-235, que corta a Terra Utiariti, passou a ser cobrado pelos Haliti (OPAN, 2019, p.31).

Propondo essa reflexão sobre a territorialidade *Haliti-Paresi*, deve-se questionar, a partir de que os indígenas são cidadãos brasileiros e fazem parte da história deste país, como as escolas não indígenas abordam a geografia, história e a cultura desses povos? De outra forma, como se dá a inclusão da cultura indígena no currículo educacional? Talvez essa explanação anterior possa servir como inspiração para uma intervenção pedagógica local, para se conhecer a história e a localização do povo *Haliti-Paresi*, em Campos de Júlio, partindo do local para o global, a fim de que tal fato possa servir de inspiração para escolas do país inteiro conhecerem seus povos originários e diminuïrem as ausências indígenas que é negada nos currículos escolares.

Negar essas ausências é fazer uma transformação social, é descolonizar. Como afirmam Ferreira, Pereira e Jesus (2014), esse assumir constitui-se como sendo uma transformação social, a partir da desconstrução da sociologia das ausências, pela evidência e pelas existências, relativizadas em encontros e no reconhecimento do estar no mundo dos povos indígenas, em encontros outros, como os curriculares que fagocitam o estudante, a instituição para encontros entre nós, conosco e conosco mesmo.

Nesse sentido, pensa-se em um currículo em movimento constante, com negociações, tensões, mas, acima de tudo, com a uma sociologia de existência.

3.2 A Legislação Brasileira e a inclusão indígena no currículo educacional (Lei nº 11.645/08)

Após a apresentação de um pouco da história e da cultura *Haliti-Paresi*, passa-se a construir uma textualidade em que se abordará a legislação ao longo da história, bem como a

orientação para a inclusão no currículo educacional, especificamente, no que tange à Lei 11.645/2008.

Não se pode falar de inclusão da cultura indígena, no currículo escolar das escolas não indígenas, sem, primeiramente, refletir sobre o colonialismo cultural ou, até mesmo, educacional, se pensarmos nas missões jesuítas. Dessa forma, os saberes indígenas foram oprimidos por anos, menosprezando sua cultura em detrimento da imposição colonial eurocêntrica implantada em nosso país, após seu descobrimento.

Cabe ressaltar um apontamento de Alceu Zoia (2010), sobre a questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena, afirmando que a diversidade cultural faz parte da história da humanidade e que a dominação colonial/cultural é encoberta pela justificativa de unir a pátria, fazendo com que inúmeros povos, devido a essa submissão de séculos, perdessem sua identidade cultural.

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

Parafraseando as reflexões de Zoia (2010), afirma-se que a educação, em nosso país, foi utilizada como instrumento de destruição cultural, permitindo que o Estado, em sua representatividade, e “a escola”, servisse de ferramenta para a dominação dos povos indígenas, homogeneizando sua cultura, tornando-os invisíveis ou desprovidos de sua identidade cultural. Além disso, os povos que demonstravam resistência eram dizimados, oportunizando a educação como objeto de aniquilação cultural, fazendo-os de mão-de-obra da colônia.

Nesse contexto, ressalta-se que a escola indígena sempre será o melhor caminho para conduzir os ensinamentos de cada povo, pois ela se adapta ao cotidiano da aldeia ou do povo originário, propondo o ensinamento em língua materna e fortalecendo as raízes tracionais da cultura indígena. Em contrapartida, onde não possuem escolas indígenas em seus territórios, tem-se a inclusão de indígenas na escola tradicional (não indígena), propondo aos alunos conhecer os povos tradicionais e compartilhar conhecimento, e como enfoque principal, a sociabilidade entre o indígena e o não indígena.

Com essa viabilidade da inclusão do indígena na educação não indígena, tem-se uma reflexão acerca do multiculturalismo da nossa nação, a oportunidade de aprender seus saberes e multiplicar os conhecimentos. Tem-se, então, a oportunidade de trabalhar nossa alteridade,

como propunha Enrique Dussel e Paulo Freire, em seus inúmeros textos e, também, de reconhecer as nossas “verdadeiras histórias”.

Conforme afirma Zoia (2010), sobre as primeiras experiências escolares com os indígenas, estas datam da chegada da colônia portuguesa, no início do século XVI, as quais surgiram em um contexto indissociável, entre poder político-econômico e de evangelização. Nesse momento, a igreja era o mecanismo ideológico do Estado; logo, igreja e Estado eram indissociáveis, sendo ela representada pelos jesuítas na catequização e escolarização dos indígenas para tornarem-se cidadãos europeus “civilizados e uteis”.

Em 1822, após a Proclamação da Independência, não se obteve progressões significantes no ensino indígena, sendo a educação, ainda, realizada pela catequização tradicional, não somente por jesuítas, mas também, por outras ordens. Em 1824, ano em que foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, a qual ignorava a existência dos povos indígenas e toda sua diversidade étnica. Em 1834, segundo Zoia (2010, p. 72), “o governo passou a designar como sendo de competência das Províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar os índios em estabelecimentos coloniais, facilitando, com isso, a apropriação de suas terras”.

Após a Constituição, em 1910, teve-se a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, que tinha como objetivo amenizar os conflitos entre os interesses nacionais e os povos indígenas. Com intuito de promover um reconhecimento temporário aos indígenas, o Estado propunha uma política de integração, e a educação escolar seria como forma de homogeneização linguística e cultural, apontando o fim da diversidade étnica e cultural, pois reconhecia essa diversidade como passageira no desenvolvimento e que se faria concluída com a inclusão do indígena à sociedade.

Em 1967, houve por parte do governo brasileiro, a criação da Fundação Nacional do Índio, e tal órgão ficou responsável pela educação, nas aldeias, órgão que também substituiu o SPI. Segundo Ribeiro (2008), o próximo passo importante que alterou a configuração da educação voltada aos indígenas foi a publicação do Decreto nº 26/91, que retirava a incumbência exclusiva da FUNAI de produzir processos de educação escolar, junto aos povos indígenas, atribuindo-os ao Ministério da Educação – MEC, para organizar as ações e execuções aos Estados e Municípios. Em seguida, no ano de 1994, publicou-se o documento denominado de Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o qual definia os parâmetros e práticas pedagógicas, no contexto da diversidade cultural indígena.

Dois anos depois, em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394/96, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que estabeleceu as normas específicas para educação escolar indígena, reforçando o desenvolvimento de uma educação intercultural visível, tanto as demais comunidades indígenas, quanto as não indígenas. Assim, a LDB reforça os direitos descritos, na Constituição Federal de 1988, que afirma que todo cidadão tem o direito à educação, segundo o artigo 205, 206 e 208.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (CF, 1988).

Consoante a isso, as autoras Pojo, Berg e Albuquerque (2008), apoiadas nas pesquisas do escritor Darcy Ribeiro, em sua publicação *Pedagogia: fundamentos da educação indígena*, proporcionam uma explanação relevante sobre o Estado Brasileiro e acerca dos povos indígenas:

As relações entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural. Essas tendências formam a base política de governo que é desenvolvida a cada etapa da história do país. A ideia de integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final da década de 1980, quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988. (POJO; BERG e ALBUQUERQUE, 2008, p. 12).

O discurso proposto pelas escritoras demonstra que até 1988 os povos indígenas, ainda, coexistiam de forma subalterna, em uma sociedade colonialista que admitia sua existência na essência de serem considerados servos, como os negros. Entretanto, tal instância não permitiu a tais sujeitos “o existir” por direito. Neste parágrafo, não se pode deixar de reiterar o termo *corazonar*, usado por Patricio Guerrero Arias, no texto de Dulci e Malheiros (2021), que faz referência de agirmos com a sabedoria do coração, entre o afetivo e a razão, e como não

sentirmos esses 488 anos esquecidos da existência indígena perante o direito, o legal? Como não sentir as mazelas dos negros e indígenas discriminados na sociedade, a qual eles eram a maioria? Como deveria ser um estrangeiro em seu próprio território?

Por sua vez, Patricio Guerrero Arias, também inspirado nas "comunidades sentipensantes" de Fals Borda (Arias, 2010b, p.41), afirma que as "metodologías instrumentales que han objetivado a los otros y los han transformado en objetos de estudio e informantes" (Arias, 2010a, p.12), estão ligadas a colonização do saber, do poder e do ser, bem como da alteridade e da vida. Estas devem passar por um processo de descolonização e descentralização que o autor denomina "corazonar", ou seja, agir desde a sabedoria do coração, num processo de integração entre afetividade e racionalidade, que conforma outros horizontes de existência. Isso porque o fundamentalismo racionalista cartesiano "euro-gringo-cêntrico", que tem lugar, cor e gênero, nos fez acreditar no império da razão que opera desde perspectivas logocêntricas e epistemocêntricas (Arias, 2010b, p.23). Segundo Arias "una de las formas más perversas dela colonialidad del ser es la colonialidad de la afectividad, la colonialidad del corazón" (ARIAS, 2010, p. 09 *apud* DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 181).

Estende-se esse discurso, uma vez que são necessárias tais reflexões, porque como se irá tratar da presença do indígena, na sociedade, sem primeiro, entender sua ausência? E se analisar, historicamente, trata-se de quase meio século de negligência legal que nossa nação cometeu aos seus primeiros habitantes, como o termo já nos diz: aos seus povos originários.

Esse primeiro passo da Constituição de 1988, conforme Ribeiro (2008), foi do direito à alteridade cultural indígena, fazendo com que deixassem de ser considerados uma categoria étnica em extinção e passando a ter direito de serem eles mesmos, em suas organizações sociais e culturais. A Constituição Federal de 1988, em alguns de seus artigos, relata acerca do direito indígena:

Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

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.

Art. 232: Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (CF, 1988).

Retoma-se, aqui, a ideia de que a LDB reforça a CF, permitindo-lhe dar maior especificidade à educação escolar indígena, no país, principalmente, no âmbito dos artigos 26º,

78º e 79º, que fortalecem a política pública de diversidade na proposta da educação escolar, nas comunidades, de forma bilíngue, a fim de recuperar suas memórias históricas e sua identidade étnica.

Art. 26º: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p.23).

No tocante às políticas públicas de diversidade no ensino regular, desde a sanção da LDB/96 foram articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), a inclusão da pluralidade cultural como tema transversal, com o objetivo de combater o preconceito e a discriminação e contribuir para a “construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (MEC, 1997, p. 59). Então, no ano de 2003, as demandas pelas intervenções de cunho educacional e sociocultural da diversidade, com relação à representatividade da história afro-brasileira ganharam força em seu respaldo legal, com a sanção da Lei 10.639/2003 que reafirmava a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo educacional, permitindo a retratação de anos de negação e de violência, a respeito de uma história subalternizada por um regime colonial opressor.

Assim sendo, essa Lei 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências:

Art. 1º A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’." (BRASIL, 2003)

A revisão da LDB/96 com a inclusão da Lei 10.639/2003, no tocante à diversidade no currículo escolar, permite a possibilidade de ações que viabilizam que sociedades ou culturas

oprimidas desde o Brasil Colônia sejam retratadas, no contexto da sociedade contemporânea atual. Nesse contexto, os movimentos sociais negros e indígenas, com suas fortes convecções e sua incansável força, no passar dos anos, avançam (em passos curtos, devido à nossa sociedade opressora) para sua visibilidade no campo da educação.

Aos 10 de março de 2008, proporcionando mais um avanço nas políticas públicas de diversidade, surge a Lei 11.645 que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, que em sua íntegra traz:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Após 12 anos da sanção da LDB/96, tem-se legalmente a inclusão, no currículo escolar, das escolas regulares (não indígenas), a inclusão da história e cultura indígena sendo reconhecida e proposta como forma de dar visibilidade dos povos originários, permitindo, além dessa retratação histórica, a possibilidade da comunidade acadêmica/social de conhecer a nossa cultural ancestral e possibilitando a aproximação de nossas origens. Portanto, pode-se dizer que ambas as leis reforçam o discurso decolonial de Paulo Freire, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo e tantos outros pensadores, que estimulam o fortalecimento de nossas raízes e “reconhecemos nossas essências”, libertando da colonialidade do Poder, Saber e Ser e da eurocentricidade impregnada em nossa sociedade brasileira.

De acordo com Dulce e Malheiros (2021), estas fazem uma explanação de extrema relevância sobre a colonialidade, fortalecendo as definições dos autores acima citados, da seguinte forma:

O conceito-matriz “colonialidade do poder” diz respeito às várias dimensões de poder constitutivas do colonialismo e de seus legados que permanecem na

contemporaneidade (QUIJANO, 1992, 2005). Para Aníbal Quijano, o mundo "que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo" (QUIJANO, 2005, p.123 *apud* DULCE; MALHEIROS 2021, p.176).

As autoras continuam sua reflexão mostrando que: “a “colonialidade do saber” é fruto da colonização das perspectivas cognitivas, dos sentidos, dos imaginários e das subjetividades” (DULCE; MALHEIROS, 2021, p. 176). Assim, caracterizando que a colonialidade do saber está diretamente relacionada com a produção do conhecimento e a importância de onde este conhecimento está sendo produzido, se produzido pelo colonizador possui fácil aceitação, se for o colonizado, grande contestação/aceitação.

[...] os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121).

Pode-se dizer que a "colonialidade do saber" é resultado de "um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo, a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 04 *apud* DULCE; MALHEIROS 2021, p.176).

E por último, tem-se a colonialidade do ser, segundo Néelson Maldonado-Torres (2007, p. 130) afirma que: “el surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos”. Ou seja, que o conceito de "colonialidade do ser" está ligado diretamente a colonialidade do saber e poder, transmitidas ou impostas a realidade do ser, suas experiências e o modo que o mundo o interpreta.

Ao pensar sobre o conhecimento científico, nota-se que este é influenciado diretamente por uma georreferência ou geopolítica do conhecimento, considerando que a epistemologia colonial neutraliza/negligencia os saberes que não fazem parte de determinado grupo ou local. É importante mencionar que as teorias do Norte sobre o Sul, ainda, são muito presentes em nossas produções científicas, e é necessário, a todo o momento, impor-se sobre as produções, percebendo, ainda, que, por inúmeras vezes, produz-se, a partir do nosso lugar de fala (*locus* da questão) e, mesmo assim, precisa-se provar o conhecimento, precisando assumir uma desobediência epistêmica, como cita Dulce e Malheiros (2021), olhando o Sul, a partir do próprio Sul.

É preciso, portanto, discutir intensamente acerca desses apontamentos sobre a colonialidade em suas diferentes percepções (saber, ser e poder), uma vez que tal instância está diretamente vinculada às nossas culturas ancestrais, nas ausências dos nossos povos originários no nosso próprio currículo escolar, visto que se aprendeu e ensinou por anos sobre a história do continente europeu e, quando se fala da América do Sul, por exemplo, discute-se a história a partir do descobrimento. Assim sendo, será que o nosso currículo não está engessado nesses princípios da colonialidade e, dessa forma, estudamos mais o colonizador que o colonizado? Será que sabemos mais sobre a coroa portuguesa, no Brasil, do que sobre nossos próprios indígenas? Precisa-se, com urgência, reorganizar nossos currículos escolares, a fim de conseguir minimizar as “ausências culturais e históricas” e poder falar com maior propriedade sobre as nossas essências.

Cabe mencionar que a Lei 11.645/08 foi criada como amparo legal, para servir de orientação no intuito de alavancar discussões sobre decolonialidade. Dessa maneira, se a sociedade não procurar entender seu papel como protagonista de sua história, pouco será diferente de todas essas décadas anteriores. É preciso, então, assimilar uma interculturalidade igualitária, admitir a existência dessas ausências epistêmicas, a fim de entender que, principalmente, no Brasil, temos povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas com vasta produção cultural e histórica que, ainda, não são relatadas dentro das instituições escolares. É preciso, um olhar para dentro das comunidades, permitindo que seus saberes adentrem as instituições e que se possa aprender com nossa própria história. Isso porque negligenciar nossas essências e promover o colonialismo, não nos torna mais pareáveis ao mundo global, mas, talvez, nos torne mais insignificantes, pois quanto menos identidade tiver, seremos cada vez mais do mesmo, elevando o colonialismo como único discurso verídico do mundo contemporâneo, promovendo, talvez em pouco tempo, a “ausência do próprio Sul”.

Após essa reflexão, é fundamental lembrar que a Constituição Federal reconhece o indígena como cidadão e lhe garante, assim como, os demais brasileiros, os direitos constitucionais de saúde, educação, cultura, bem como sua liberdade incondicional. Apesar disso, as premissas da Constituição e demais leis posteriores, ainda, os deixam aquém de exercer seu direito constituído. Não se pode falar que o indígena brasileiro tem o mesmo acesso aos serviços públicos como os habitantes dos centros urbanos, por questões sociais, de logística ou de desconhecimento da realidade das aldeias. Por isso, é necessário conhecer a realidade do indígena brasileiro, sua cultura e as diversas comunidades que existem em nosso território nacional.

Convém ressaltar que se vive em uma sociedade em que os povos indígenas, assim como suas culturas, muitas vezes, não ultrapassam o território das aldeias. Os estudos referenciados, nesta dissertação, mostram que muito pouco as histórias, as literaturas e as artes sobre os povos indígenas são aprendidos na educação básica, mesmo tendo sido amparados pela Lei 11.645/2008. As tradições culturais, a história e mesmo a compreensão da presença indígena no Estado de Mato Grosso são negligenciadas ou ausentes, focadas em momentos preestabelecidos no material didático, referenciando-se aos indígenas de forma generalizada – e aqui cabe ressaltar que são 43 povos indígenas dentro do próprio Estado de Mato Grosso.

Dessa forma, questiona-se em que medida se tem visto cumprir efetivamente a Lei 11.645, neste país? E se aparece tão pouco nas escolas, interpreta-se que existe um desconhecimento por parte dos educadores, uma invisibilidade por parte da escola e mesmo do Estado brasileiro, o que traduz a permanência de uma colonialidade do saber dentro das escolas, com a manutenção de uma história e de uma cultura com características coloniais, europeizadas em seu currículo.

Existe, tanto na educação, quanto na escola, um discurso envolto e mascarado pela colonialidade eurocêntrica, pois moramos em um país em que se aprende sobre as guerras mundiais, crises, referências geográficas e culturais internacionais, mas que não permite estudar quais são os povos originários, quais são suas línguas e seus territórios e, isso também, não permite refletir o porquê de os indígenas, hoje, estarem ilhados em suas reservas e, principalmente, porque permanece o desconhecimento acerca de seus saberes.

É preciso ter consciência que se está atrasado e se precisa iniciar o nosso “conhecer” acerca dos povos indígenas locais, para incluí-los, no cotidiano escolar e cada vez mais fomentar essas informações ou esses saberes, junto às escolas não indígenas para que, de fato, faça-se cumprir a Lei nº. 11.645/2008, como forma de refletir sobre a história e sobre a cultura indígena *Haliti-Paresi* em um currículo escolar não indígena, que pode trazer à tona um currículo de emergências, ao invés de um currículo silenciador e de apagamentos.

É imprescindível questionar se a Escola Estadual do município possui algum planejamento escolar que aborde esta temática, nos planos de aulas dos professores de literatura, arte e história, assim como, no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP)?

Por isso, esta pesquisa foi sistematizada, a fim de verificar a existência dessa cultura indígena no currículo escolar, propondo entrevistas/questionamentos aos próprios professores de literatura, de arte e de história, sabendo que essas disciplinas foram selecionadas por fazerem parte da abordagem do que se trata na Lei 11.645/08.

3.3 O multiculturalismo no contexto educacional

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. (CANDAU, 2008 p. 13).

Levando em consideração essa afirmação de Candau (2008), não se pode dissociar o ensino ou a sociedade do seu cunho cultural, logo, o que caracteriza, muitas vezes, uma sociedade é sua cultura. Também, não se pode falar em multiculturalismo, em sua essência que seria a existência de várias culturas no mesmo ambiente/local, sem primeiro entender que, para existir o ambiente multicultural, é preciso desmaterializar a organização de hegemonia cultural de um povo ou um segmento em detrimento de outro.

Mamoré e Ferreira (2020), fazem uma observação, extremamente, válida sobre o multiculturalismo, definindo-o como: “[...] o multiculturalismo busca uma combinação da diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão massiva dos bens culturais. É desta combinação que parece vir uma possível forma de resistência ao diferente, a novas culturas e identidades” (MAMORÉ & FERREIRA, 2020, p. 38).

Para Vitória Teresa da Horta Espar (2014), em sua dissertação, denominada *Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural*, articula-se uma possível definição do termo multiculturalismo, que seria:

O termo multiculturalismo tem suas raízes nos países ocidentais nas reformas neoliberais que buscavam criar um relativismo cultural para esconder as profundas diferenças sociais. As políticas e programas multiculturais abriram espaço para a realização de atividades de cunho cultural, esportivo, religioso e educacional com a participação de diferentes grupos (minoritários ou hegemônicos). Contudo, esse espaço não promove uma interação entre os grupos, nem os trata com a mesma ênfase. Sendo assim, aponta apenas para uma coleção de culturas singulares sem relação entre elas e marcadas por uma cultura fortemente dominante (ESPAR, 2014. p. 62).

O que se propõe com o multiculturalismo, é a possibilidade de culturas diferentes serem apreciadas e vivenciadas por diferentes grupos, sendo que, o que se sabe, a respeito da cultura dos grupos dominantes, existe uma cultura colonizadora sulista, no município de Campos de Júlio - MT. É preciso mencionar, ainda, que os munícipes detentores dessa apropriação cultural colonizadora (sulista) tentaram, por inúmeras vezes, oprimir qualquer outra cultura, seja indígena, africana ou nordestina, devido ao poder exercido pela colonização, buscando, através de um discurso politizado, a homogeneização cultural colonizatória, tentando dominar as minorias culturais, ainda, que estas persistam.

É oportuno comentar que, principalmente, em relação a municípios mais novos, como Campos de Júlio, com menos de 30 anos de emancipação e mais alguns da região Norte do Estado, de colonização sulista, que, por vários anos, apresentaram uma cultura centrada na cultura do sul do país, trazida pelos colonizadores e mantida como principal elo entre a sociedade e suas manifestações culturais. Todavia, sabe-se que as próprias manifestações culturais dos povos se transformam, possibilitando a percepção de que a cultura que os próprios colonizadores aplicam como “viva”, em nosso Estado, talvez, nem esteja mais pulsante em seus estados de origem, transformando-se em outras formas culturais em Mato Grosso. No entanto, essa colonialidade do saber e do poder impositiva acaba por anular referências locais ou tradicionais, funcionando como mecanismo propulsor das ausências culturais.

Candau (2008) cita o termo cruzamento de culturas no espaço escolar, como a possibilidade de experimentação de diferentes culturas, sem adventos de agentes influenciadores, possibilitando que o pluralismo cultural possa ser vivenciado pelas novas gerações. A autora referencia seu argumento, no texto de Perez Gómez, citando:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as proposta da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (GÓMEZ, 2001 *apud* CANDAU, 2008. p. 16).

Outra problemática enfrentada ao falar de multiculturalismo, refere-se à polissemia de termos existentes, segundo Candau (2008): “expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente” (CANDOU, 2011, p. 19). Contudo, amparados pela autora, distinguir-se-ão apenas duas abordagens: descritiva e propositiva, sendo que a primeira afirma que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais e que as configurações multiculturais dependem do contexto histórico, sociocultural e político. O segundo, admite o multiculturalismo não é apenas como um dado da realidade, mas uma forma de atuar, intervir e transformar a dinâmica do meio social. Este último aspecto, é tratado como uma forma de políticas públicas no sentido de radicalização da democracia, trabalhando as relações culturais em uma determinada sociedade.

Ao pensar em uma política assimilacionista, a perspectiva do multiculturalismo será submetida ao ato de integrar uma sociedade de cultura hegemônica, dificultando mexer na

matriz social, procurando integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores socialmente admitidos pela cultura hegemônica vigente. Afirma-se, portanto, uma tentativa de cultura comum, deslegitimada de seus dialetos, saberes, línguas, crenças e valores diferentes dos aspectos convencionalmente aceitos pela cultura hegemônica, os subalternizados, que são integrados, mas silenciados (multiculturalismo diferencialista), para que não existam conflitos culturais.

Enfatizando o fim das discussões das terminologias, Candau (2008), propõe o termo multiculturalismo aberto e interativo que, segundo ela, “acentua a interculturalidade por considera-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 22). Com essa afirmação, pode-se pensar como está sendo organizada a política educacional da Escola Angelina F. Mazutti: será que se possui um ambiente de convívio igualitário de culturas, etnias, religiões, orientações sexuais? Será que existe uma imposição de alguma cultura hegemônica sobre as minorias? Quanto à questão indígena, sabendo que não se possui, atualmente, nenhum aluno indígena na escola, será que, quando houver, os alunos estarão preparados para assimilar as diferenças étnicas?

3.4 Interculturalidade e seus significados

Para iniciar essa reflexão, pode-se partir do ano de 1500, onde, no Brasil, iniciava-se o processo de colonização, com a chegada dos portugueses. Sabe-se, nesse sentido, que é incomensurável falar sobre os primeiros habitantes, a partir de datas, ou seja, os indígenas que já faziam uso desse solo, pois, em todos os momentos descritos da colonização, constam a presença indígena em seus relatos. Pode-se dizer que, nesse momento, na dita colonização europeia, tivemos a inclusão de uma cultura completamente diferente daquela vivenciada entre os povos originários brasileiros, a qual, através de uma colonização do poder, menosprezou a cultura local e implantou uma crescente dominação cultural eurocêntrica.

Assim, em meio a tal convivência cultural, mesmo que desigual, ainda, acrescida da cultura africana que era “marginalizada” por sua situação social, iniciou-se o processo de interculturalidade, não da forma como a percebemos que deveria ser hoje, com respeito e acreditando que cada indivíduo ou sociedade pode exercer sua cultura, transmitindo-a ou recebendo-a com igualdade e respeito.

O termo intercultural, assim como, os termos multiculturalismo e transculturalismo, possui vários sinônimos ou significados. Nesse interim, parte-se do pensamento de Reinaldo Matias Fleuri (2003), em seu texto “Intercultura e educação”, em que este afirma que o termo multiculturalismo serve para “indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social” (FLEURI, 2003, p. 17).

Já a expressão interculturalidade seria o “modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepitibilidade de cada sujeito humano” (FLEURI, 2003, p. 17), e, por fim, a transculturalidade é um termo “entendido às vezes como elemento transversal já presente em diferentes culturas (universais culturais inscritos na estrutura humana) ou, então, como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes” (FLEURI, 2003, p. 17).

Já no texto de Luciana Machado de Vasconcelos (2007), propõe-se uma descrição concisa, que permite uma contextualização melhor com o ambiente escolar. A autora, também, faz reflexões embasadas em Fleuri e apresenta a definição de interculturalidade como:

[...] um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (Fleuri, 2005). O termo tem origem e vem sendo utilizado com frequência nas teorias e ações pedagógicas, mas saiu do contexto educacional e ganhou maior amplitude passando a referir-se também à práticas culturais e políticas públicas (VASCONCELOS, 2007, p. 01).

Compreendidas as diferenças entre as expressões, lembrando que o interculturalismo serve como referência entre a troca de culturas, reconhecendo esta troca não somente em proporções regionais ou internacionais, mas em relações étnico-culturais, que se tornassem de grande relevância no contexto desse artigo, entende-se a existência da expressão, avançando na direção de assumir a negligência da nossa cultura aos povos originários. Complementando essa afirmação, Mamoré e Ferreira (2020), direcionam a um constructo reflexivo:

Essa compreensão requer a reflexão sobre a formação da nossa identidade, que se constrói em contato com o outro. A opção pela interculturalidade exige que reconheçamos a multiplicidade cultural pela reflexão de nós mesmos, na busca de um novo paradigma de pensamento, pela forma como vemos o mundo e questionando o porquê vemos de determinada forma e não de outra. O processo não é fácil, requer autorreflexão e confronto, assim como a desconstrução de pontos de vista que estão profundamente enraizados em cada um de nós. (MAMORÉ & FERREIRA, 2020, p. 40).

Vera Maria Ferrão Candau (2016), em seu artigo “Cotidiano escolar e práticas educacionais”, apresenta ideias claras de como a sociedade brasileira atual vem se questionando sobre relações étnico-raciais, questões de gênero e de sexualidade, pluralismo religioso,

relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada. Dessa forma, as práticas pedagógicas não podem estar distantes dessa realidade, sendo necessário aprimorá-las, para que sejam atualizadas e contextualizadas dentro dos paradigmas da nossa sociedade contemporânea. Candau faz uma definição de grande valia sobre a educação intercultural, em que afirma:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1 *in* CANDAU, 2016, p. 808).

Dessa forma, sabe-se que as relações interculturais devem coexistir dentro do ambiente escolar, para auxiliar não somente na formação cognitiva dos sujeitos (alunos), mas como forma de respeito e de formação social dos jovens cidadãos em formação. Assim, o governo brasileiro, como forma de conscientizar e de retratar anos de negligenciamento da cultura afro-brasileira, sancionou a lei 10.639/2003, com a seguinte descrição:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Legalmente, apenas em 2003, a cultura afro-brasileira teve sua representatividade amparada pela legislação nacional, obrigando as instituições de ensino a reconhecer e ensinar sobre sua cultura que, por anos, foi desprezada ou silenciada nos currículos escolares. Pode-se ressaltar que esse silenciamento pode ter sido causado por uma colonização eurocêntrica, na Ilha de Vera Cruz, no âmbito da qual, pode-se contestar que não houve colonização de nada, a não ser de um silenciamento congênito de escravos e indígenas que “perderam suas vozes”, vivendo vidas que não mereciam.

Tal lei veio amparar ou reparar a existência de uma cultura que está intrínseca, na sociedade brasileira, sendo que, após 5 anos, em 2008, surgiu uma nova lei, conhecida como a Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008, a qual afirma o seguinte:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a

luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º- Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (BRASIL, 2008).

Após 2008, abriu-se uma nova possibilidade de articulação dentro do currículo escolar nacional e agora deve-se incluir, obrigatoriamente, além da cultura afro-brasileira, a cultura indígena. Portanto, fortalece-se, a partir do referido ano, o conceito da interculturalidade, na escola, não a pensando em uma escala macro, de culturas internacionais dentro do nosso país, mas no que diz respeito a uma cultura tradicional, enraizada nos nossos territórios e, também, silenciada em nossos antepassados.

Fomenta-se que, a partir da conjuntura atual, os educadores consigam, mesmo que a passos lentos, demonstrar a seus alunos que os saberes tradicionais indígenas, sua arte, suas crenças, suas línguas são tão importantes, quanto as culturas de origem europeia ensinadas desde o berço à sociedade brasileira. Dessa maneira, fortalece-se a proposta desta pesquisa, de incluir estes referenciais teóricos, no currículo escolar mato-grossense: os saberes *Paresi*, assim como as demais etnias contidas em nosso estado.

4. REFERENCIAL CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: A temática indígena na disciplina de arte, literatura e história

Para tratar da temática indígena na escola, faz-se necessário apresentar o contexto educacional do município de Campos de Júlio. Nesse município, há 03 escolas, no meio urbano (02 municipais de séries iniciais e 01 estadual responsável pelas séries finais do ciclo fundamental e todo o ensino médio), acrescidas, ainda, de 01 escola do campo e 02 creches.

Como citado, anteriormente, nos antecedentes da pesquisa, em 2022, foi proposta uma escola, criada por Lei Municipal, junto à aldeia *Uirapuru*, mas, na prática, a escola resume-se a uma sala de aula improvisada em madeira e uma professora não *Haliti-Paresi*. Dessa forma, antes dessa escola, na aldeia *Uirapuru* não se tem registro de estudantes *Haliti-Paresi*, na escola urbana, proporcionando uma reflexão: como as crianças indígenas dessa comunidade estavam recebendo escolarização? Onde estavam estudando?

A Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, uma das escolas da rede urbana relatada acima, também, possui salas anexas, na zona rural do município, a qual denomina-se Alto Juruena, situada aproximadamente a 50 km do centro urbano e 40 km da aldeia. Em sua sede, no município, a referida instituição possui aproximadamente 930 alunos, sendo 35 alunos oriundos das salas anexas. Além disso, em seu prédio sede (município), a instituição conta com 27 salas e promove o ensino fundamental do 7º ao 9º anos e ensino médio do 1º ao 3º.

Além de ponderar o que está descrito no PPP da escola, foi realizada uma abordagem *in loco* com os docentes responsáveis por ministrar aulas, no Ensino Médio, ouviu-se: 03 docentes em entrevistas, sendo 01 de cada disciplina: história, arte e literatura, sendo estas que devem abordar a diversidade indígena, no âmbito escolar, conforme a Lei nº. 11.645/2008.

Outra forma de compreender melhor a existência ou não da cultura e história indígena, no currículo escolar, foi abordar o conteúdo do material estruturado pela Fundação Getúlio Vargas que, conforme orientações da SEDUC/MT, deve ser trabalhado em sala.

4.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti

Nesta sessão, será analisado o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, sendo seu objetivo realizar observações sobre a política educacional voltada para a estruturação do currículo escolar, a localização, a história, o público alvo e seu contexto social. Outrossim, tal proposta visa observar os dados contidos no PPP,

buscando identificar a existência ou não de um currículo escolar intercultural e a presença da Lei 11.645/2008, como parte integrante de suas ações pedagógicas.

Em um segundo momento, serão compilados os dados obtidos da análise de questionários e de entrevistas realizadas com os professores do Ensino Médio das disciplinas de Arte, Literatura e História e, por meio de seus apontamentos, observar-se-á como está a inserção da história e da cultura indígena, em especial, os *Haliti-Paresi*, no material didático fornecido pelo Estado de Mato Grosso.

Nesse interim, antes de iniciar as observações sobre o currículo escolar da Escola Angelina Franciscan Mazutti, foi necessário efetuar algumas explicações sobre o que é o currículo e como ele foi organizado dentro da nossa sociedade. Dessa forma, para pensar o currículo ou a política curricular escolar, é preciso regressar, historicamente, à formação da sociedade, para entender que o currículo, a escola e a sociedade estão intrinsicamente conectados e que o currículo precisa da sociedade, assim como, a escola necessita de um currículo e pessoas.

Ozerina Oliveira (2013), em seu artigo “Currículo e identidade: (re) significações no campo curricular”, afirma que “o currículo é um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gênero, etnia, social, cultura, religiosa e econômica, estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 386).

De acordo com a autora, é preciso analisar as particularidades do local/global, para que o currículo seja organizado pensando na produção da sua identidade cultural, pois, se o currículo tiver sido formulado de forma global, esquecendo-se das particularidades do local, as concepções hegemônicas transmitidas de forma globalizada podem transformar a política curricular em algo generalizado e sistêmico. Desse modo, segundo Oliveira (2013), “uma das alternativas para a política de currículo se distancia de análises que enfatizam a verticalidade do global e o estadocentrismo na produção de políticas curriculares é pensar o currículo como texto e como discurso” (OLIVEIRA, 2013, p. 385).

Para entender o conceito de política curricular, Oliveira e Destro (2005), baseiam-se nas análises de Bowe e Ball (1992) e explicam que, para validar a política curricular, deve-se considerar os três contextos primários: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática:

O primeiro consiste no espaço-tempo em que os conceitos-chave são estabelecidos para gerar o discurso político inicial. O segundo toma a forma de textos legais, oficiais, documentos e textos interpretativos, que podem ser contraditórios tanto

internamente quanto na intertextualidade, na qual diferentes grupos competem para controlar a representação e o propósito da política. Já o terceiro consiste nas possibilidades e limites materiais e simbólicos, e na leitura daqueles que implementam a política. Esse contexto é entendido como espaço de origem e de endereçamento da política curricular (OLIVEIRA & DESTRO, 2005, p. 147).

Com essas observações, pode-se dizer que a política curricular está atrelada à historicidade de fatos, de protagonistas, e de projetos culturais, sendo, então, entendida, também, como uma política cultural já que, segundo Destro e Oliveira (2005), a política curricular pode ser definida como “um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar” (DESTRO & OLIVEIRA, 2005, p. 148).

Então, ao falar dos processos históricos da política curricular, regressa-se à sociedade que passava pelos agentes da Revolução Industrial. No referido momento, a estruturação social influenciava o papel da família (educação familiar), passando a realizar-se em classes e salas de aulas, como lugares de controle e de supervisão das crianças e adolescentes, cedendo, assim, lugar à educação estatal.

Oliveira (2013) argumenta que, juntamente, com essa provisão educacional estatal, o sistema foi aperfeiçoando-se, criando o sistema de aulas, os horários, as aulas compartimentadas e as matérias escolares. No entanto, esse currículo já funcionava como mecanismo de diferenciação social, em que eram propostas diferentes organizações curriculares para diferentes grupos sociais, surgindo o currículo de “três erres (R)”: ler, escrever e contar, que propunha demarcar limites de conhecimento e privilégios de classe.

Isto é visível com a presença de diferentes currículos no início da educação estatal, pois segundo Goodson (ibid.), havia um currículo clássico para os filhos dos mais ricos, um currículo menos clássico e mais prático para os filhos dos grupos pertencentes à classe dos mercantis, e um currículo limitado, o dos “três erres” para os filhos dos pequenos proprietários, comerciantes e artesãos. (OLIVEIRA, 2013. p. 389).

Dessa forma, o currículo possuía e possui uma ação educativa e social, podendo ser organizado de forma contra-hegemônica, promovendo a reorganização das concepções sociais/culturais dominantes em detrimento de ações ou mecanismos contraditórios nos conceitos da sociedade moderna.

No Brasil, o movimento libertador do currículo escolar permeia as reflexões de Paulo Freire e sua educação libertadora, trazendo reflexões sobre currículo, poder e identidade (OLIVEIRA, 2013).

A nova proposta curricular, então, se encontrava na educação libertadora, proposta embasada na educação como prática da liberdade; criada a partir das análises das relações entre oprimido e opressor, relação que nos remete ao ato de oprimir e/ou

libertar. Esta proposta tem como principal fundamento a libertação, algo que não chegaria casualmente, mas que seria construído pela práxis, pelo reconhecimento da necessidade de lutar sempre por ela (OLIVEIRA, 2013, p. 390).

Embasados nas discussões freireanas, quanto à política curricular e a formação da identidade no currículo escolar, percebe-se o poder de intervenção que a estruturação do currículo tem na sociedade onde está inserido, sendo ele parte do sistema, replicando as diferenças sociais ou, ao contrário dele, diminuindo a distância entre as classes. Nesse sentido, Oliveira (2013) observa que:

[a]o acompanhar o emergir do significado de currículo, visualiza-se que as mudanças curriculares estiveram e estão imbricadas às modificações sociais, considerando-se assim que compreender a construção social e cultural do contexto no qual o currículo está sendo desenvolvido é relevante para a análise curricular (OLIVEIRA, 2013. p. 388).

Após essa explanação/reflexão sobre a organização curricular, dar-se-á início à análise/explanação do currículo da Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti, sendo materializado pelo seu PPP. Os próximos itens foram distribuídos da maneira que são apresentados, no PPP da instituição, sendo resguardados os títulos e o conteúdo, mas não se apresenta o documento na íntegra, devido a não pertinência de alguns itens vinculados a esta pesquisa.

4.1.1 Histórico da unidade escolar, patrono e período de fundação

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP-2022), a Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti, está situada, hoje, na Rua Volmir Tabora Câmara, nº 1778, no bairro Bom Jardim, no Município de Campos de Júlio – MT. Ela foi criada pelo Decreto Estadual nº. 2957 de 24/10/1990, mas teve sua fundação, no final da década de 1980, quando ainda era apenas uma extensão da Escola Estadual Rosa Frigger Piovesan do município de Comodoro-MT, lembrando que, nessa época, o município, ainda, era distrito do mesmo.

Com o surgimento da Vila Coflasul, hoje, atual cidade de Campos de Júlio - MT, sendo um dos principais colonizadores e idealizador, o senhor Valdir Masutti, criou-se a escola primária em homenagem à própria mãe, dando-lhe o nome da escola de Angelina Franciscan Mazutti, pois o mesmo tinha a intenção de trazer sua genitora junto com toda sua família para residir, no interior de Mato Grosso, mas, antes que o mesmo alcançasse seu intento, a mesma veio a falecer na região de Realeza, no Paraná, sua terra natal.

Conforme consta no PPP, no Final do ano de 1989, o Governo de Mato Grosso reconheceu a instituição Angelina e liberou as primeiras verbas para ampliações do prédio existente e construções de novas salas, sendo 02 salas de aulas, 02 banheiros, 01 cozinha e 01 ambiente administrativo. Posteriormente, já em 1993 a escola foi elevada à categoria de nível de 2º grau pelo Decreto nº 3.264, de 23 de julho de 1993. Passou, então, a oferecer o curso de Ensino Médio não profissionalizante, autorizada pela Resolução 078 de 14 de maio de 1996, com prorrogação de autorização de funcionamento, conforme a Portaria 153, de 23 de março de 1999, reconhecida pela Portaria 024, de 19 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial de 10 de abril de 2002, p. 09.

Hoje, a escola atende aproximadamente 950 alunos, na modalidade de Educação Básica, autorizada pela portaria 378/07, de 19 de dezembro de 2007, os anos finais do Ensino Fundamental; Médio Regular, através da Resolução 551/07 de 20 de dezembro de 2007; Ensino Médio modalidade EJA, através da Resolução 556/07, da mesma data, e o Ensino Fundamental Modalidade EJA 1º e 2º segmento. Ainda, conta com cinco salas anexas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Educação do Campo, localizada na Comunidade Alto Juruena, a 50 km da sede do município, sendo estas salas, próximas cerca de 40 km da comunidade *Uirapuru*.

Os alunos que frequentam essas salas anexas o fazem devido ao fato de que as fazendas da região ficam longe do núcleo urbano do município, algumas a 100 km. Dessa forma, os alunos menores, no nível de ensino fundamental, podem realizar seus estudos, na escola do campo, mas, quando chegam ao ensino médio, precisam se deslocar a cidade.

Em 2022, a escola começou a ser ampliada para atender como extensão da Creche Municipal Ignez Bresolin Giongo e foi, totalmente, reformada, podendo, em um futuro próximo, atender aos alunos do ensino médio. Enquanto isso, em sua sede, a escola conta com:

Quadro 05. Estrutura física e capacidade da Escola Angelina F. Mazutti.

Quantidade	Ambiente	Capacidade
01	Biblioteca Integrada (Biblioteca e Laboratório de informática)	30 Pessoas
12	Salas de Aula	35 Pessoas
01	Sala de Coordenação (Sala dividida em Coordenação e Sala de Recursos)	15 Pessoas
01	Secretaria (Secretaria e Sala de Arquivo)	05 Pessoas
01	Sala de Direção	05 Pessoas
01	Sala de Profissionais da Educação (Sala dos professores que inclui 01 lavabo)	15 Pessoas

01	Quadra Coberta	200 Pessoas
02	Vestiários (Atualmente utilizados como almoxarifados)	05 Pessoas
04	Banheiros (01 Masculino e 01 Feminino por andar)	05 Pessoas
01	Cozinha (Cozinha e um anexo que serve como depósito)	03 Pessoas
01	Cantina (Atualmente não utilizada, devido as divergências e as normas estaduais)	03 Pessoas
01	Refeitório (Ambiente aberto com cobertura)	300 Pessoas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Conforme a tabela acima, cabe frisar que, na biblioteca, não há técnico administrativo para auxiliar no acesso aos livros e computadores, os quais poucos, ainda, funcionam, devido a um alagamento, na sala, ocorrido no ano de 2021, que fez com que se perdesse metade do acervo de livros e computadores. A sala de recursos, encontra-se em um ambiente dividido com a coordenação, o que não permite a completa privacidade do estudante para desenvolver suas atividades com a psicopedagoga.

Em 2022, a escola iniciou uma reforma, sendo ampliada para mais 04 salas, propondo o fechamento de um mezanino, que se tornará mais uma sala, além de mais algumas melhorias na estrutura do prédio.

4.1.2 Contexto Social e Perfil Social da comunidade escolar

De acordo com a consulta no PPP da escola, há um levantamento de dados estatísticos de alunos que a frequentam e mesmo os dados demonstrando que há considerável diversidade de gênero, condição social, cor, entretanto, na abordagem *in loco*, percebe-se que a escola não possui nenhum estudante indígena. Então, se o município possui 01 aldeia, denominada de *Uirapuru*, com aproximadamente 48 habitantes, não deveria ter algum aluno indígena em nossas escolas? Tanto no campo, quanto na cidade? Além disso, como foi mencionado no início desta pesquisa, a escola que hoje, provisoriamente, funciona na aldeia, iniciou suas aulas, neste ano. Assim sendo, onde estes indígenas estudavam?

Traz-se, a seguir, um quadro proporcionado pelo questionário socioeconômico aplicado, na escola, que faz parte integrante do PPP da instituição, com os dados acerca de como se constitui a comunidade acadêmica, sendo os dados apenas compilados em quadros e para fiel

referência ao PPP, procurou-se não seguir padrões de características como do IBGE, mas sim, como exatamente é descrito no documento (PPP).

Quadro 06. Compilação de dados do PPP no período matutino

Período Matutino	
Porcentagem	Descrição
47%	Gênero: Masculino
53%	Gênero: Feminino
98,5%	Estado Civil: Solteiro
1,5%	Estado Civil: União Estável
28,3%	Cor da Pele: Branca
58,4%	Cor da Pele: Pardo
11,6%	Cor da Pele: Preta
0%	Cor da Pele: Amarelo
0,5%	Cor da Pele: Vermelho
1,3%	Cor da Pele: Preferiram não se autodeclarar
59,2%	Residem na Zona Urbana
40,8%	Residem na Zona Rural
6,2%	Não possuem irmãos
74,4%	Tem 01 a 03 irmãos
19,4%	Tem 04 ou mais irmãos
65,5%	Residem de 02 a 04 pessoas na mesma casa
34,5%	Residem de 05 a mais pessoas na mesma casa
65,8%	Apenas estudam
34,2%	Estudam e trabalham
15%	Católicos não praticantes
54,9%	Católicos praticantes
27,5%	Protestantes
0,3%	Espíritas
2,3%	Outras Religiões
36,8%	Utilizam ônibus escolar
63,2%	Utilizam outra forma de transporte (carro, bicicleta, caminhando)

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados compilados do PPP (2022)

No período vespertino, foi aplicado o mesmo questionário, segundo o PPP da instituição e as respostas foram as seguintes:

Quadro 07. Compilação de dados do PPP no período vespertino

Período Vespertino	
Porcentagem	Descrição
53,5%	Gênero: Masculino
46,5%	Gênero: Feminino
100%	Estado Civil: Solteiro
20,5%	Cor da Pele: Branca
58,4%	Cor da Pele: Pardo
20,1%	Cor da Pele: Preta
0,5%	Cor da Pele: Amarelo
0,5%	Cor da Pele: Vermelho
100%	Residem na Zona Urbana
7,6%	Não possuem irmãos
66%	Tem 01 a 03 irmãos
26,4%	Tem 04 ou mais irmãos
58,5%	Residem de 02 a 04 pessoas na mesma casa
41,5%	Residem de 05 a mais pessoas na mesma casa
78,7%	Apenas estudam
21,3%	Estudam e trabalham
31,7%	Católicos não praticantes
16,1%	Católicos praticantes
50,4%	Protestantes
0%	Espíritas
1,8%	Outras Religiões
0%	Utilizam ônibus escolar
100%	Utilizam outra forma de transporte (carro, bicicleta, caminhando)

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados compilados do PPP (2022)

No tocante ao Período Noturno, os dados obtidos foram os seguintes:

Quadro 08. Compilação de dados do PPP no período noturno

Período Noturno	
Porcentagem	Descrição
45,3%	Gênero: Masculino
54,7%	Gênero: Feminino
80,7%	Estado Civil: Solteiro
13,2%	Estado Civil: União Estável
32,5%	Cor da Pele: Branca
31,3%	Cor da Pele: Pardo
44,1%	Cor da Pele: Preta

2,3%	Cor da Pele: Amarelo (aqui citado como indígena)
1,1%	Cor da Pele: Vermelho (aqui citado como oriental)
97,1%	Residem na Zona Urbana
2,9%	Residem na Zona Rural
6,3%	Não possuem irmãos
34,8%	Tem 01 a 03 irmãos
58,9%	Tem 04 ou mais irmãos
56,6%	Residem de 02 a 04 pessoas na mesma casa
43,4%	Residem de 05 a mais pessoas na mesma casa
34,2%	Apenas estudam
65,8%	Estudam e trabalham
23,5%	Católicos não praticantes
17,6%	Católicos praticantes
52,9%	Protestantes
2,9%	Espíritas
2,9%	Outras Religiões
41,6%	Locomovem-se caminhando a escola
58,4%	Utilizam outra forma de transporte (carro, bicicleta, motocicleta)

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados compilados do PPP (2022)

Ao apresentar esses dados contidos, no PPP da Escola Angelina F. Mazutti, percebeu-se algumas inconsistências, pois mesmo o arquivo disponibilizado como PPP-2022, não possui 100% de veracidade nos dados, já que, atualmente, não há nenhum aluno indígena em nossa escola, conforme observação *in loco*. Outros dados que, ainda, deixam a desejar são a quantidade de alunos e os níveis de escolaridade oferecidos pela instituição (não ofereceu em 2022 a Educação Para Jovens e Adultos – EJA, no seguimento de alfabetização e do ensino fundamental).

4.1.3 Relação Escola-Comunidade

A relação entre Escola e Comunidade requer muita atenção, porque o processo de ensino e aprendizagem é sempre muito desafiador e assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões. São essas decisões que possibilitam a adequação das proposições das políticas educacionais à realidade local, como também ao contexto e às características dos estudantes. Isto se resulta do envolvimento e participação dos diversos atores envolvidos no processo (PPP, 2022, p. 28).

Como citado acima, no texto do próprio PPP, a relação de escola/comunidade precisa ser pensada e organizada de forma a correlacionar-se com a realidade local, sabendo que a

instituição de ensino é uma extensão da sociedade e a própria sociedade é a instituição. Então, pensar as políticas educacionais e o próprio currículo, de forma a contemplar os interesses da sociedade, transformando-os, de forma produtiva, e integrando o contexto local das práticas pedagógicas, são argumentos indispensáveis/indissociáveis para o fortalecimento ético e cultural da comunidade com o meio educacional. Reforçando essa afirmação, Oliveira (2006) afirma que:

Pode-se dizer, assim, que essa política de currículo tem a comunidade como centro. Em decorrência, o cerne dessa política não é o global; é o local; não é a disciplina ou o método, é a prática cultural dos seus atores. Esse currículo atinge a lógica do currículo disciplinarizado e burocratizado, porque define sua órbita em torno dos conflitos locais, confrontando a suposta neutralidade do currículo.

Tendo isso em vista, esse currículo abre possibilidades de empoderamento dos protagonistas que se encontram, em especial, na prática cultural que dá corpo a essa política, uma prática cultural que implica na capacidade de governar e se governar. Emancipação social e integração curricular se apresentam, assim, como uma luta cultural contra o dogmatismo, o fanatismo, a sectarização, a disciplinarização, a burocratização e, enfim, contra a suposta neutralidade do currículo (OLIVEIRA, 2006, p. 124).

Embora seja um desafio, na atual conjuntura social e econômica, é preciso agregar família e escola, visto que as prioridades nem sempre são o envolvimento social. No entanto, torna-se necessário buscar meios para promover essa relação comunidade/escola, que é papel fundamental da instituição educacional e deve estar entre as proposições do currículo em ação, sendo assegurado pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT que o desenvolvimento Integral dos estudantes é a principal intencionalidade educativa que possivelmente será efetivada com o envolvimento de todos profissionais da educação, familiares e comunidade.

Nessa perspectiva, a BNCC, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, o PPP - Projetos Político-Pedagógico, os Planejamentos de Aula e o envolvimento da família e a comunidade têm papéis complementares no compromisso com a promoção e o desenvolvimento da educação integral, independentemente da duração da jornada escolar, por isso a estratégia para trazer a família e a comunidade para a escola é desenvolvendo projetos pedagógicos interdisciplinares e eventos culturais que fomentam essa aproximação, resignificando assim, seu papel na sociedade para não ser apenas uma instituição que presta serviços de ensino/aprendizagem científicos (PPP, 2022, p. 29).

Nesse item, embasado pelas reflexões de Oliveira (2003), em seu artigo “Confrontos entre práticas culturais de invisibilidade e de dispersão: a política de currículo como Fogo de Monturo”, nota-se que o Estado, de forma burocrática e metódica, tenta proporcionar uma neutralização do currículo, propondo, assim, com a sobrecarga dos docentes, a burocratização das operações, a multiplicidade de ações e projetos pré-definidos e o método como principal

agente de organização do currículo, criando uma generalização das políticas curriculares, o que afeta diretamente a relação comunidade e escola, tirando da instituição a sua identidade.

4.1.4 Análise do Relacionamento Interpessoal e Atendimento a Diversidade.

O trabalho com a diversidade envolve uma prática educativa muito além das quais nossas convicções estão acostumadas a lidar, o desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito dos direitos e as liberdades fundamentais favorece a compreensão, a tolerância, as amizades entre todos, independentes de suas convicções e posturas, a escola precisa melhorar sua prática de trabalho referente ao tratamento e ao olhar para o diverso, em todos sentidos, procurando fazer com que este que é "diferente" sinta-se parte integrante desta comunidade escolar sem se preocupar com sua concepção de vida.

Para essa implementação escola trabalha o Código de Ética Instituído pela Lei Complementar 112/2002, bem como o Estatuto do Servidor nº 04/1990, para ter garantido um trabalho interdimensional capaz de aliar aspectos cognitivos ao desenvolvimento da empatia para que o relacionamento cultivado tenha como primícias o reconhecimento não só dos defeitos, mas principalmente das qualidades e potencialidades e assim poderemos afirmar cada vez mais o propósito central da educação escolar que é ensinar para que os estudantes lidam com os conflitos causadas pela diversidade (PPP, 2022, p. 39).

No tocante ao item atendimento à diversidade do PPP, a citação acima faz parte de todo o texto contido na política educacional da escola, resumindo-se a apenas dois parágrafos, não esclarecendo métodos, práticas ou planos acerca de como serão desenvolvidas as ações pedagógicas, ou a estruturação do currículo referente às diversidades. Também, não é mencionado que diversidade é essa citada como “diferente”, se é sobre cor da pele, etnia, sexualidade, propondo uma generalização na proposta curricular.

4.1.5 Análise do trabalho com a Diversidade

A Escola procura contemplar a diversidade com princípios éticos e morais. Os projetos para mediação da convivência entre o diverso são desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, os conflitos são resolvidos sem preferências, preconceitos ou discriminação de qualquer natureza.

Na perspectiva do trabalho com a diversidade devem ser consideradas as questões da Educação Especial com visibilidades na Educação Inclusiva, pois o trabalho com as diferenças deve ser sustentado em princípios éticos, políticos e estéticos, traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como, pela DRC/MT, avançando de forma sistemática na direção da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Os Projetos desenvolvidos ao decorrer do ano letivo como, Intercalasse, Festa Junina, Dia do Estudante, Festa do Folclore, Celebrações como Consciência Negra, Festival da Canção, entre outros, são exemplos de convivências coletivas em espaços micro e macro com o enfoque nas relações diversas, e isso faz com que eles construam e reconheçam sua identidade com respeito mútuo e empatia para extinguir ações preconceituosas, uma vez que quanto maior o nível de empatia, mais vontade haverá nos estudantes de interagir com o processo educacional sistematizado. (PPP, 2022, p. 40).

Até o presente momento, no PPP (2022), nota-se que, em nenhum momento, há uma ação voltada para os povos originários, fragmentando a concepção de integração da comunidade com a aldeia *Uirapuru*, sendo perceptível a ausência do contexto dos povos indígenas, na política de diversidade da instituição.

Percebe-se, também, que a diversidade é entendida muitas vezes no transcrever do texto como educação especial, limitando o conceito de diversidade a uma parcela do total de sua complexidade, sendo justificada essa ausência da discussão, no PPP com projetos de festividades que fazem menção a processos culturais como: Dia da Consciência Negra ou Festa do Folclore. Todavia, não se pode propor festividades sem um contexto organizado, pois não se pode comemorar a Consciência Negra se ela não foi trabalhada nas práticas pedagógicas em sala, e falar em folclore brasileiro de forma estereotipada, como por meio da utilização de lendas isoladas, sem contextualizá-las com os fatos de suas criações.

Perceber a diversidade vai muito além de segmentá-la em “caixinhas”, pois as políticas de diversidade são métodos que visam tornar igualitários os tratamentos, as presenças e as diferenças, demonstrando que as diferenças nos fazem ser melhores.

4.1.6 Pressupostos Teóricos, Filosóficos e Metodológicos

A Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, tem como filosofia proporcionar aos educandos o desenvolvimento para o pleno exercício da cidadania, como sujeito participante, posicionando-o de maneira criativa, responsável, crítica empática e que seja capaz, de construir e se reconstruir nas diferentes situações sociais. Levar em consideração a sua dimensão política e social, propor sempre uma reflexão de ações necessárias para assegurar um ensino de qualidade, garantir o acesso e a permanência do aluno na escola para a construção de uma nova realidade, romper com as resistências em relação às novas práticas educativas (PPP, 2022, p. 63).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Angelina F. Mazutti, seu objetivo geral é: Elaborar e desenvolver um currículo de ensino, a partir do conhecimento da realidade nacional, definir intenções, suas ações e direção a ser seguidas na busca do sucesso na escola, dentro das diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso que reitera o seu compromisso com a educação integral, independentemente, da duração da jornada escolar.

Ainda, no mesmo documento, os objetivos específicos são os seguintes:

Assegurar e desenvolver o direito democrático da escola nas tomadas de decisões; Propiciar um ambiente agradável para a efetivação de um trabalho coletivo; Planejar e executar ações pedagógicas para melhorar a convivência democrática na escola; Garantir ao aluno um currículo de qualidade; Assegurar os aspectos sócios culturais e

promover o respeito à diversidade de outros povos e nações; Compreender e buscar soluções para o problema da evasão escolar; Reorganizar as atividades com intenção de formar um aluno consciente capaz de compreender e criticar a realidade em que está inserido; Promover a qualificação de professores e demais funcionários; Melhorar e fortalecer o relacionamento da escola na comunidade em que está inserida e Investir na formação continuada dos profissionais da educação. (PPP, 2022, p. 63).

Observando os objetivos da instituição, nota-se a preocupação com a diversidade e com o ato de promover essa educação de forma igualitária; talvez, o que falta é expandir o mundo da teoria e adentrá-lo na prática. Pode-se, também, pensar o que nos falta, falando como professor da escola e, como cita Ozerina Oliveira, em seus artigos, trata-se de estruturar o currículo partindo do local, a fim de dar percepções acerca da sociedade em que estamos inseridos, considerando o olhar para as minorias e para as ausências. A exemplo disso, percebeu-se com esta pesquisa, que se tem uma aldeia em nosso território, há mais de 20 anos, com população regular e a escola não tem sequer um aluno indígena. Acrescenta-se, ainda, que só adentrando esse ambiente é que se notou como os alunos emigrantes, ainda, sofrem discriminação por sua cultura ou língua (mas isso poderá constituir uma discussão futura em outra pesquisa).

Nesse interim, o pesquisador gostaria de formalizar, aqui, seus anseios sobre o fato de uma escola (única no seguimento), com uma aldeia nas proximidades, não ter nenhum aluno indígena matriculado e, também, como o desconhecimento dos demais alunos sobre essa aldeia se faz de forma generalizada. Assim, faz-se uma reflexão sobre os objetivos, uma vez que é preciso formalizar as ações em documentos e é necessário perceber e sentir essas ausências, para que, realmente, o currículo reflita as necessidades da comunidade local.

4.1.7 Cultura

A busca por novas ideias, questionamentos e respostas reafirma o compromisso da escola com a ciência, a fim de incentivar os estudantes a ler e a reinventar a própria realidade, transformando-se num fator preponderante de cultura, uma vez que, ao interpretar a própria realidade, tal instância seja capaz de enxergar possibilidades de mudanças e perspectivas de melhorias.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares indicam que a escola precisa ‘propiciar a inserção dos jovens na atividade social, na criação intelectual e prática e no desenvolvimento de certa autonomia de orientação e iniciativa, paralelamente às suas conquistas de desenvolvimento de certo grau de maturidade e capacidade’ (2010, p. 22). Demonstrar ao aluno que a cultura é resultado de ações humanas no decorrer da história, portanto, ele também é responsável por manter e criar novos aspectos culturais. Ao propor uma formação humana integral, a escola pretende preparar sujeitos capazes no meio em que vivem. Nesse sentido oferece ‘a aquisição das

capacidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular e situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e sociedade, sob a forma de direitos e deveres' (MATO GROSSO, 2010, p. 22). Assim, o processo de construção do conhecimento com vistas ao domínio intelectual deve partir da cultura, apresentar um currículo que integre teoria e prática tanto nos fundamentos quanto princípios e linguagens das diferentes e novas tecnologias que fazem parte do trabalho na atualidade, demonstrar suas relações com a cultura e considerar o contexto histórico. Permitir ao aluno 'compreender os processos de trabalho em suas dimensões científica, tecnológica, cultural e social, como parte das relações sociais' (MATO GROSSO, 2010, p. 23), num processo de sensibilização e conscientização da própria responsabilidade cultural e social em relação ao ambiente em que vive. Mediante o exposto, apresenta-se uma prática pedagógica que conduza o estudante à reflexão da própria realidade: o mundo do trabalho, a cultura desse trabalho, as correlações de força existentes, os saberes construídos e as relações sociais que se estabelecem, numa constante busca entre teoria e prática, proporcionar a formação humana integral (PPP, 2022, p. 67).

A cultura retratada na estrutura curricular da escola, perpassa-se de forma a apresentar o termo cultura, tradicionalmente, em relação a qualquer manifestação cultural ou intercultural, com foco no aprendizado do aluno, apresentando, desse modo, uma definição de forma genérica, não propondo uma maior reflexão sobre o tema.

Ao pensar a cultura como termo indispensável para a criação da identidade de um povo/sociedade, não se pode deixar de entender o local onde estão inseridos os sujeitos originários. Dessa forma, ao pensar a cultura dos alunos campo-julienses, deve-se negar a existência da sua ancestralidade? É preciso, então, contextualizar a história do povo *Haliti-Paresi*, em Campos de Júlio, antes dos colonizadores sulistas, e possibilitar, aos alunos a experiência de entender que a colonização não é o início da história.

Desse modo, quando se fala em cultura, precisa-se aprender sobre a cultura indígena e acerca da própria cultura tradicional mato-grossense, para que os estudantes consigam reconhecer suas identidades culturais, a partir da nossa essência, podendo conviver com essa interculturalidade que deve ser proposta, diminuindo essas ausências culturais que nos cercam. Deve-se conhecer partindo do local para o global, da história local para história mundial, da língua local para as línguas estrangeiras, da cultura indígena local para se entender as culturas globais, baseando-se no conceito de entender o que se tem próximo a nós, para conseguir compreender o que ainda se encontra distante.

4.1.8 Relações Étnico-Raciais

Viver em um país onde a diversidade se faz presente pelo pluralismo de etnias, identidades, subjetividades e representações sociais. Embora ainda persista o ideário brasileiro edificado historicamente através do “mito da democracia racial”, de que todos têm espaço em nossa sociedade, independentemente de cor, raça ou credo, nossa realidade é assinalada pelo preconceito em relação ao outro. A aprovação da Lei 10639/03, que altera a Lei no. 9394/96, que estabelece as Diretrizes Bases da

Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica tornou isto um pouco evidente e começa ser colocada em pauta estas discussões. A Lei 10639/03 introduziu na LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana afro-brasileira. Em março de 2008, entrou em vigor a Lei 11.465/08, que novamente alterou o Art. 26-A da LDB, acrescenta a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Contudo há que se ressaltar que a Lei 10639/03 continua em vigor, mesmo com o advento a Lei 11.465/08. Art. 26 da LDB, na redação dada pela Lei no 12.796/2013, estipula que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

PARECER Nº CNE/CP 003/2004 - Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Ao trabalharmos com esses temas, procuramos oferecer à comunidade escolar conhecimentos e segurança para negros valorizarem suas origens africanas; para os brancos identificarem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e das culturas africana e afro descendente no seu jeito de ser, viver e de se relacionarem com as outras pessoas. Segundo as Orientações Curriculares de Mato Grosso o currículo deve requerer uma formação que visa gerar uma consciência crítica, bem como a formação de ser humano fundamentado na busca da transformação sociocultural. Ele deve visar ao conhecimento, mas também ao respeito à diversidade e à cultura da paz. Deste modo, o diálogo a respeito de uma educação voltada para os Direitos Humanos enfatizando as discussões a respeito o combate ao racismo, ao sexismo e às demais discriminações presentes em nossas instituições sociais (PPP, 2022, p.72).

O texto acima foi trazido na íntegra, pois em um Projeto Político Pedagógico de cento e quarenta páginas, tem-se apenas esse pequeno texto tratando sobre relações étnico-raciais, o que faz refletir que a instituição o fez apenas para permanecer em sua legalidade existencial, transcrevendo leis e normas que promovem a legitimidade de direito das minorias. Cabe ressaltar que, nesse texto, em todo o PPP da escola, trata-se do único momento em que foram inseridas as Leis 10.639/2003 e 11.465/2008, sendo que, posteriormente, não foram mais mencionadas até o fim do documento.

Não obstante em relação ao referido texto, pensa-se na escola com toda sua problemática de existência intercultural ou multicultural, do encontro de diferentes gerações, crenças, etnias, religiões e orientações sexuais e pergunta-se se aqui não caberia uma explanação melhor sobre a diversidade? Acrescenta-se, dessa forma, que as relações hegemônicas encravadas, na sociedade campo-juliense, não se fazem diferente das demais, podendo aqui, neste item do PPP,

ser um “lugar de fala”, não somente remetendo-se a leis, decretos e normas, mas, de pensar a interculturalidade no currículo escolar e como inserir as minorias sociais em alternativas válidas, no âmbito escolar e acerca de como “dar voz” aos silenciados.

Acredita-se que se pode propor a transversalidade de temas entre as disciplinas, para abordar não somente a "consciência negra" existente como evento na instituição, mas para propor uma política de diversidade que pense e se articule com as outras minorias, que precisam de espaço nesse currículo escolar. Nesse sentido, pensar pelo “olhar das minorias”, talvez, faça com que a escola se transforme em um ambiente mais acolhedor e proponha cada vez mais a igualdade e equidade que tanto se almeja.

4.2 Etapas da Educação Básica ofertada na unidade escolar:

4.2.1 Educação Infantil

A escola não oferece essa modalidade de ensino, pois o município é responsável por atender os alunos da pré-escola até o 6º ano do Ensino Fundamental.

4.2.2 Ensino Fundamental

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2022), da Escola Angelina F. Mazutti, entende-se que a educação não pode ter como objetivo a simples difusão de informações para o estudante, devendo garantir-lhe a autonomia de pensamento, a capacidade de tomar iniciativa e de desenvolver o pensamento crítico, para viver em uma sociedade em constante e acelerado processo de crescimento e transformação.

É fundamental acreditar que o indivíduo é capaz de construir seu próprio conhecimento, embora necessite, nos primeiros anos de vida, de orientação de professores e de sua família na organização do processo de aprendizagem. Nesse aspecto, alguns saberes devem ser levados em consideração como: pessoais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Considerando o educando um agente de construção de sua aprendizagem, serão utilizadas atividades de desafio, estimular a agir reflexivamente, trocar ideias e opiniões com o professor e os colegas sobre as possíveis soluções. Os temas serão abordados, sempre que possível, por meio de situações reais e significativas para o estudante, procurar valorizar seu conhecimento anterior, mostrar que os assuntos apresentados são importantes para sua vida mesmo fora da escola desenvolver sua capacidade de gerenciar informações. Nesse contexto são desenvolvidas as Intervenções Pedagógicas usando estratégias diferenciadas como: seminários, simpósio, estudo dirigido, estudo de caso, aprendizagem por projetos, aula investigativa e tema gerador que auxiliarão no desenvolvimento de ensino aprendizagem e processo avaliativo do educando. A escola desenvolve projetos onde os alunos aprendem no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e

reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações que tem como centro do processo a atuação do professor para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as intervenções necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações. A grade Curricular está dividida em 4 Áreas de Conhecimento, Área da Linguagem, Ciências, Matemática e Humanas, com a Carga Horária 820 horas aulas anuais. (PPP, 2022, p. 96).

A escola em discussão possui apenas, no Ensino Fundamental, os anos finais (7º a 9º anos), possuindo alunos na faixa etária de 12 a 16 anos nessa modalidade, permitindo abordagens mais críticas e com questionamentos mais vigorosos, sendo que se encontram na fase de tentar entender as políticas e os aspectos socioculturais que permeiam nossa sociedade.

Quadro 09. Matriz Curricular Ensino Fundamental

Matriz Curricular		
Série	Quantidade de Aulas	Disciplinas
7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental	05 Aulas	Língua Portuguesa
	01 Aula	Arte
	02 Aulas	Educação Física
	01 Aula	Língua Inglesa
	05 Aulas	Matemática
	03 Aulas	Ciências
	02 Aulas	História
	02 Aulas	Geografia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

4.2.3 Ensino Médio

A Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti é a única no município que oferta o Ensino Médio, por isso, mantém-se a disponibilidade de vagas conforme as demandas nos 3 anos, referente ao Ensino Médio com turmas distribuídas nos três períodos com a seguinte organização: matutino - 2 turmas de 1º anos, 2 turmas de 2º anos e 2 turmas de 3º anos; vespertino - 2 turmas de 1º anos e 1 turma de 2ºano; noturno - 1 turma de 1º ano, 1 turma de 2º ano e 1 turma de 3º ano. A turmas de Ensino Médio do diurno tem carga horária de 840 horas anuais, enquanto as turmas do noturno possuem 800 horas aulas (PPP, 2022, p. 95).

Tendo em vista que o Ensino Médio é a etapa que assume a perspectiva de consumir a efetivação das finalidades da Educação Básica, previstas na LDBEN (1996), a saber: consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania, a escola tem procurado, juntamente, com os docentes, melhorar a prática pedagógica através de formação continuada e de reuniões em conselhos para alcançar avanços e resultados positivos, no desenvolvimento e no que diz respeito ao protagonismo dos estudantes.

Também não descartamos a urgente necessidade de uma mudança, nesta etapa da educação básica, visto que devido ao período de pandemia causada pela Covid 19, houve retardo na implantação do Novo Ensino Médio no Estado de Mato Grosso. Em 2021 manteve-se o Ensino Médio vigente, porém com preparação para a implantação do Novo Ensino Médio para o ano letivo de 2022 (PPP, 2022, p. 95).

Nessa perspectiva, para o ano letivo de 2022, a turma de 1º ano se daria em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa Ensino Médio, com implementação gradativa. Para as turmas de 2º e 3º ano da rede estadual, em 2022, seria garantida a terminalidade e seria mantida a mesma organização curricular anterior. Assim, progressivamente, em 2023 e 2024, as turmas de 2º e 3º ano, respectivamente, serão alcançadas com as mudanças trazidas com o Novo Ensino Médio.

O que muda é a ampliação da carga horária para as turmas de 1º ano que terão o acréscimo de 1h/aula na sua carga horária de estudos por dia. Já na organização curricular, além das 13 disciplinas – Formação Geral Básica/FGB - que já fazem parte do currículo do Ensino Médio, os estudantes irão cursar o Itinerário Formativo, com os componentes curriculares Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento. Assim sendo, a carga horária passa de 800 para 1000 horas anuais e de 13 disciplinas da organização curricular para mais 5 itinerários formativos. (PPP, 2022, p. 96).

Na perspectiva de adequação do processo de implementação do Novo Ensino Médio às condições e à realidade da rede pública de ensino, no Estado de Mato Grosso, no ano de 2022, os estudantes cursaram, obrigatoriamente, para cumprimento da carga horária da matriz de transição, adotada para a maioria das escolas da rede estadual, a quantidade de seis (6) eletivas, sendo: 1 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 1 de Matemática e suas Tecnologias, 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 1 da Área de Linguagens e suas Tecnologias, 1 de Língua Portuguesa e 1 de Arte.

Quadro 10. Matriz Curricular Ensino Médio – 1º Ano

Matriz Curricular		
Série	Quantidade de Aulas	Disciplinas
1º Ano do Ensino Médio	03 Aulas	Língua Portuguesa
	01 Aula	Arte
	02 Aulas	Educação Física
	01 Aula	Língua Espanhola
	03 Aulas	Matemática
	02 Aulas	Biologia
	02 Aulas	Física
	02 Aulas	Química

	02 Aulas	História
	02 Aulas	Geografia
	01 Aula	Sociologia
	02 Aulas	Filosofia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Quadro 11. Matriz Curricular Ensino Médio – 2º Ano

Matriz Curricular		
Série	Quantidade de Aulas	Disciplinas
2º Ano do Ensino Médio	03 Aulas	Língua Portuguesa
	01 Aula	Arte
	02 Aulas	Educação Física
	01 Aula	Língua Espanhola
	03 Aulas	Matemática
	02 Aulas	Biologia
	02 Aulas	Física
	02 Aulas	Química
	02 Aulas	História
	02 Aulas	Geografia
	01 Aula	Sociologia
	02 Aulas	Filosofia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Quadro 12. Matriz Curricular Ensino Médio – 3º Ano

Matriz Curricular		
Série	Quantidade de Aulas	Disciplinas
3º Ano do Ensino Médio	03 Aulas	Língua Portuguesa
	01 Aula	Arte
	02 Aulas	Educação Física
	01 Aula	Língua Espanhola
	03 Aulas	Matemática
	02 Aulas	Biologia
	02 Aulas	Física
	02 Aulas	Química
	02 Aulas	História
	02 Aulas	Geografia
	01 Aula	Sociologia
	02 Aulas	Filosofia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ensino Médio Noturno apresenta a seguinte Organização Curricular no 1º, 2º e 3º Ano

Quadro 13. Matriz Curricular Ensino Médio – 1º, 2º e 3º Anos - Noturno

Matriz Curricular		
Série	Quantidade de Aulas	Disciplinas
1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio – Noturno	03 Aulas	Língua Portuguesa
	01 Aula	Arte
	02 Aulas	Educação Física
	01 Aula	Língua Espanhola
	03 Aulas	Matemática
	02 Aulas	Biologia
	01 Aulas	Física
	01 Aulas	Química
	02 Aulas	História
	02 Aulas	Geografia
	01 Aula	Sociologia
	01 Aulas	Filosofia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Todos os dados apresentados foram extraídos do Projeto Político Pedagógico atualizado em 2022, na escola, mas existem algumas inconsistências nas matrizes, no que diz respeito ao que se aplica nas salas de aula, mas essa discussão poderá ser efetuada em outra análise mais minuciosa sobre o tema.

4.3 Apontamentos sobre a abordagem da política de diversidade em sala: a ausência da cultura *Haliti-Paresi*, no currículo escolar

Após analisar a política educacional e o currículo escolar da Escola Angelina Franciscon Mazutti, percebeu-se que a política de diversidade, que abrange os povos indígenas, possui um discurso genérico, fazendo apontamentos apenas, no âmbito da lei que ampara a inclusão do debate do contexto indígena na escola, não objetivando a sua aplicabilidade, no contexto local. Bergamaschi e Gomes (2012) fazem uma observação sobre a organização do livro didático em meados do século XX, mas que aparece muito pertinente em nosso momento presente, sendo observado que as perspectivas do material didático não se alteraram com o passar dos anos.

E esses cuidados que os povos indígenas dispensam com o teor do ensino implementado em nossas escolas estão plenos de razão: estudos efetivados por Zamboni e Bergamaschi (2009) em livros didáticos adotados na primeira metade do

século XX mostram que as concepções que predominavam nesses manuais, amplamente usados nas escolas brasileiras, estavam marcadas pelas visões da literatura romântica do século XIX, que mostra o indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao extermínio. Derivadas dessas concepções predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares. (BERGAMESCHI & GOMES, 2012, p.56).

Após o levantamento de dados bibliográficos e documentais da instituição, chegou o momento de questionar os docentes acerca de seu conhecimento, referente ao tema e sua abordagem, permitindo em uma escala micro/local, conhecer o que sabiam à respeito da comunidade *Uirapuru* e sobre o povo *Haliti-Paresi*.

Dessa forma, a delimitação dos sujeitos das entrevistas, deu-se da seguinte forma: primeiramente, foram selecionados apenas professores responsáveis por ministrar aulas, no ensino médio; em um segundo momento, como tornou-se difícil a realização das entrevistas com todos, procurou-se os professores das disciplinas citadas pela Lei 11645/2008 (história, arte e literatura); por fim, ouviu-se 03 docentes, sendo: história (prof. Jessé Gomes da Silva), arte (profa. Zilvana Silva de Souza) e literatura (profa. Vânia Marcia Ferreira da Silva Alves). Ressalva-se que, além de pesquisar os demais professores relacionados anteriormente, também, o autor desta dissertação faz parte do corpo docente da disciplina de arte da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti, e sente-se íntimo dos problemas relacionados à pesquisa, pois, a todo o momento, vivencia-os, em sala de aula.

Ao iniciar a entrevista com a professora Vânia Marcia, da disciplina de Língua Portuguesa, perguntou-se há quanto tempo ela reside no município, sendo sua resposta aproximadamente há 05 anos e, ainda, acrescentou que veio do município vizinho Comodoro – MT. Em seguida, questionou-se se ela ouviu falar da comunidade *Uirapuru* e o povo *Haliti-Paresi*, disse que já ouviu falar da aldeia, mas não conhece o povo e nenhum de seus indígenas, complementando a fala: “não temos contato com eles né, apenas os vimos no mercado poucas vezes e não sei nada sobre o povo *Haliti-Paresi*”.

Ao ser questionada sobre o material didático enviado pelo Estado, formulado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV, sobre o tema da diversidade com foco no indígena, ela já argumenta: “o material traz o tema indígena daquela forma geral né, o de sempre, trazendo os clássicos da literatura brasileira, Machado de Assis, José de Alencar e nada mais”. Essa fala não nos surpreende, pois, ao ficar atrelado, para não falar “amarrados” ao material imposto, o Estado negligencia qualquer particularidade local, propondo uma educação de forma estatal e hegemônica, transmitindo apenas o que é do seu interesse.

Observa-se que, mesmo havendo, na atualidade, materiais pedagógicos e/ou de literatura própria dos indígenas, existe a permanência/resistência, dentro da escola, de leituras que exaltam uma padronização ou até mesmo uma imagem estereotipada desse indígena, apresentando-o de forma romantizada, como no caso de *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar. Não se pode desqualificar os romances clássicos ligados à história da literatura brasileira, mas estes, apresentam escritas romantizadas dos indígenas, a partir do olhar e do pensamento não indígena e, hoje, é possível romper com essas barreiras estereotipadas do indígena distante, incomunicável, a fim de convidá-los a apresentarem suas próprias narrativas, nos aproximando de contextos e de saberes que, para muitos, ainda se encontram desconhecidos.

Ao falar de história, cultura, arte e literatura indígena, não se pode deixar de citar Daniel *Munduruku* que, em um de seus textos denominado: “Escrita indígena: registro, oralidade e literatura” (2018), fala sobre a narrativa indígena e de como a escrita foi importante no processo de fortalecimento da memória dos povos originários.

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas.

A memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, por sua vez, abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo da vida (MUNDURUKU, 2018, p. 81).

Ao relatar a importância da escrita para fortalecer as memórias indígenas, o autor faz uma reflexão, no trecho acima, que contextualiza as observações relatadas sobre os povos originários do município de Campos de Júlio, pois, devido a essa ausência da escrita e apenas a essa oralidade, os povos *Nambikwaras* e *Enawenê-nawê* não estão tão presentes nos relatos históricos e culturais do município. Dessa forma, é preciso incentivar a produção/pesquisa e a divulgação do povo *Haliti-Paresi* da aldeia *Uirapuru* para que, também, não sejam negligenciados da formação cultural e territorial desse local.

Com a possibilidade de reflexão trazida por *Munduruku* (2018) e o relato da inexistência das memórias de alguns povos originários do território local (Campos de Júlio), propõe-se que haja uso de outras literaturas que possibilitem a inclusão, no currículo da Escola Angelina, das memórias do povo *Haliti-Paresi*, suas histórias, arte e cultura, fazendo com que a escola inicie com o povo indígena mais próximo e possa ampliar para os demais povos do estado de Mato Grosso.

A professora Vânia Marcia, também, foi questionada acerca do fato de que se propunha à realização de alguma atividade que possibilitava a integração da aldeia com a escola, ou o conhecimento dos alunos sobre os indígenas locais, e sua resposta foi enfática: “não conseguimos produzir muito aqui além do material do governo, se me distancio muito do conteúdo da apostila, sou cobrada porque não a conclui”. Assim, com ares de engessamento da educação, percebe-se que a proposta de centralidade do governo em um material imposto, produzido por uma empresa que não é mato-grossense, dificulta a realização de planos de aula e articulações do currículo com o local onde está inserido.

Na entrevista com o professor Jessé, da disciplina de história, foram questionados, basicamente, os mesmos fatos. Primeiro foi questionado há quanto tempo mora no município, sendo a resposta há, aproximadamente, 05 anos. Em seguida, perguntou-se sobre o conhecimento do mesmo sobre a aldeia *Uirapuru*, sendo sua resposta: “já ouvi falar da aldeia, mas não sei nada sobre ela e o povo indígena de lá, quase não os vemos né”; e, havendo sido questionado se conhecia o povo *Haliti-Paresi*, acrescenta: “são os mesmos de Campo Novo? Se for, conheço por causa do pedágio apenas, sei que são povos tradicionais da região, porém, nunca me aprofundei em conhecer a história deles”. Com essa afirmação, já se obteve a resposta da próxima pergunta sobre os planejamentos, pois o professor já havia afirmado que não conhecia a história do povo *Haliti-Paresi*, então, ele somente confirmou que não trabalha em sala nada referente aos povos originários e, ainda, completa: “na apostila não tem nada voltado, especificamente, sobre o índio, falamos sobre o descobrimento do Brasil, porém da forma habitual, sem ser voltada para o indígena”. Tal instância conduziu ao próximo questionamento que é se ele propunha, em seu planejamento, alguma forma de promover o conhecimento da comunidade indígena *Haliti-Paresi* local e sua história, sendo que o mesmo relatou que, por falta de tempo, do grande volume dos conteúdos do material do governo, da intensa rotina de formações e das cobranças do Estado, não consegue “sair muito do conteúdo da apostila”.

A professora Zilvana da disciplina de Arte, juntamente, com o professor-pesquisador desta pesquisa, puderam dialogar sobre como é tratada a cultura indígena, na apostila. Iniciou-se a entrevista com o questionamento acerca de quanto tempo ela reside no município, sendo que, na ocasião, ela já articula: “basicamente nasci aqui e dou aula faz mais ou menos 05 anos nesta escola”, isso já direciona à segunda pergunta, que é sobre seu conhecimento sobre a comunidade *Uirapuru* e o povo *Haliti-Paresi* e ela responde enfaticamente:

Sabia algo quando era criança que existiam alguns índios na cidade, porém, a gente não os via quase, falavam que era longe a aldeia e era bem pequena. Eu sabia que não tinha como ser grande devido à pressão dos fazendeiros locais. Também com o passar

dos anos, não se ouviu mais falar deles, acredito que haviam ido embora algo assim, a única coisa que ouvia as vezes era falar que os índios “tacaram” fogo na lavoura do fazendeiro x ou y e nada mais. Se me perguntar qual etnia vivia ali, por anos, não saberia, sei agora por causa da divulgação que a prefeitura está fazendo junto a aldeia, senão nem saberia. (profa. SOUZA, 2022).

Quando questionada sobre o material disponibilizado pelo Estado sobre trazer em sua composição algo relacionado aos povos tradicionais na disciplina de Arte, a professora Zilvana, relata que apresenta sim, mas de etnias distantes como: a arte marajoara ou o povo *Yakã Porã* e, de forma bem pontual, alguns relatos sobre os *Xavantes*. Enquanto professor de arte, este pesquisador, acrescenta que o material foi construído realmente no sentido de “cumprir tabela”, sendo que traz de forma bem sintética a arte de alguns povos e, geralmente, traz a arte africana no mesmo contexto, como se ambas fossem similares ou complementares.

Ainda foi perguntado a essa professora se conhecia a Lei nº. 11.645/2008 e a mesma disse que conhecia, mas não se recordava também de tê-la visto nos poucos momentos em que teve de leitura do PPP da instituição e argumenta: “em cinco anos na Angelina foram pouquíssimas, às vezes, que discutimos sobre o PPP, geralmente, ele é editado nos bastidores e trazido apenas para ser visto pelos professores, então, não me lembro mesmo dessa lei, mas também, pode ser falta de interesse meu de ir atrás, né”.

Com essa fala, entende-se que a política educacional, muitas vezes, possui uma falsa democracia, pois argumentar, contextualizar, apontar as recomendações, frustrações e propor melhorias na política educacional da instituição deve ser algo corriqueiro, ficando aqui a indagação: como formular uma política educacional sem diálogo?

Por fim, foi questionado se ela trabalhava algo referente à comunidade *Haliti-Paresi* local e esta relatou o seguinte:

Não consigo fazer nada fora da apostila, tenho uma aula de arte por semana, se não corro com o conteúdo, finaliza o bimestre e não consigo terminar a apostila, mal consigo avaliar os alunos, mas no atual sistema, avaliar o aluno é o que menos importa, o importante é tê-lo na escola e progredi-lo. O sistema está quebrado né, agora não podemos nem fazer aula de campo sem os pais autorizarem, na escola cada aluno. Então, conhecer a comunidade torna-se algo quase impossível e trazê-los até a escola parece-me algo bem difícil, pois preciso de toda uma organização/autorização da gestão, para realizar esse momento (Profa. SOUZA, 2022).

Após as entrevistas e, também, como professor da Escola Angelina, percebe-se que a angústia é partilhada entre os pares, pois, assim como os demais, não tinha contato com os *Haliti-Paresi*, até a presente pesquisa, sendo que, mesmo tendo nascido no município, sendo neto de um dos colonizadores da cidade, percebe-se o quanto essa comunidade *Uirapuru* foi negligenciada por anos. Hoje, nota-se que, ainda, não existe uma proximidade entre a

comunidade indígena e a escola, sendo que o material não transmite nossa realidade e que os próprios professores não têm acesso às informações valiosas sobre o povo *Haliti-Paresi*.

Para complementar as entrevistas realizadas, foi organizado um questionário, na plataforma *Google forms* para alcançar os demais professores que, por dificuldade de comunicação e de tempo, não conseguiram participar da entrevista. Tal questionário, também, serviu como estrutura na condução das entrevistas aos docentes, propondo, através das questões levantadas, o início das discussões sobre os temas, podendo ser aproveitado em situações diferentes e com o auxílio da internet, alcançando, então, todo o corpo docente.

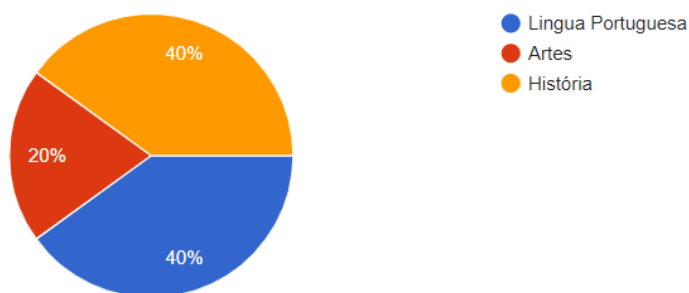
No total, foram 05 docentes (colaboradores) pesquisados e foram encaminhados, pelo *WhatsApp*, o link do questionário e solicitado que, quando pudessem responder, o fizessem, até mesmo os entrevistados, para podermos ter um comparativo quantitativo acerca do entendimento deles com relação ao tema. Assim, formulou-se o questionário, que será anexado ao final desta dissertação. No entanto, apresentar-se-á, neste momento, os gráficos gerados pelas principais questões elaboradas.

Nesse sentido, quando questionado aos professores qual disciplinas eles ministravam, obtiveram-se os seguintes dados:

Gráfico 04. Professor por disciplina

Você é professor(a) de qual disciplina?

5 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

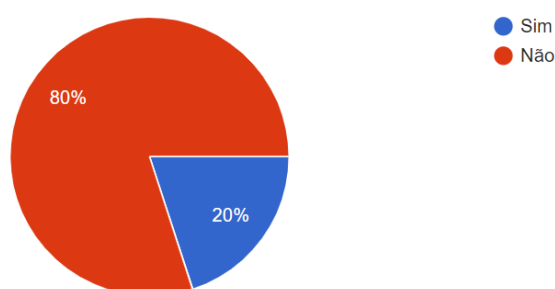
Então, com esse gráfico e analisando a entrevista já relatada, nota-se que o professor de arte, além de possuir menor quantidade de horas-aula, ainda, é em menor quantidade e foi o único que apresentava algum discurso sobre a inclusão do indígena em seu conteúdo. Pode-se dizer que o currículo escolar sistematizado, da forma que nos é apresentado, não propõe, ao estudante, o conhecimento das suas origens e dos povos originários, sequer dos indígenas que habitam o município.

Em outra questão relevante, fala-se sobre a discussão do PPP da escola, no ano de 2022, que demonstrou que a política educacional da instituição não abrange, totalmente, seu corpo docente, pois a resposta do gráfico foi que 80% dos professores pesquisados não participaram da discussão/atualização do PPP, no ano de 2022.

Gráfico 05. Participação no PPP/2022

Você, no ano de 2022, leu o Projeto Político Pedagógico ou participou de sua atualização?

5 respostas



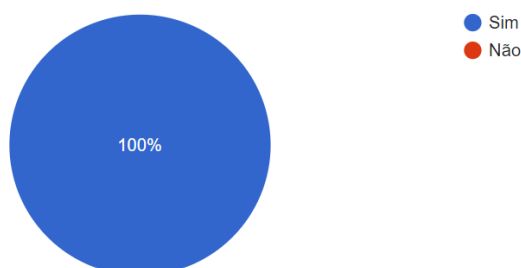
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ao serem questionados sobre o conhecimento da Lei nº. 11.645/2008, os professores responderam que todos a conheciam, mas constatou-se que a sua aplicação está distante da realidade de sala de aula, o que permite afirmar que a legislação existe, mas se agora está “adentrando a sala e a vida dos alunos”, não se pode afirmar com tanta exatidão.

Gráfico 06. Conhecimento da lei nº 11.645/2008.

Você conhece a lei 11.645/2008?

5 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Essas informações permitem refletir sobre o que pode ser o reflexo de grande parte das escolas do estado, ou seja, em relação ao desconhecimento da legislação e à falta da

aplicabilidade da Lei 11.645/2008, que pode ser fruto de uma não formação sobre essa temática, no que diz respeito à atuação desses professores que estão atuando na educação.

Compreende-se que vivemos em um país com tanta diversidade cultural, étnica e social, com leis que orientam a presença dessas temáticas nas escolas, porém, identificou-se que há uma dificuldade dessa inclusão no currículo escolar, fazendo com que se conclua que não adianta criar legislações e mais legislações para diminuir as desigualdades que estão intrínsecas na história do Brasil, se não as aplicarmos.

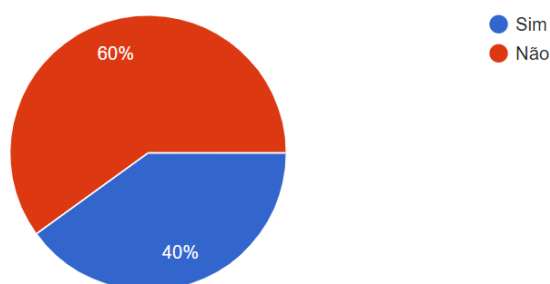
Ao falar do nosso país, não se pode esquecer dos seus primeiros habitantes, os povos indígenas, sendo indispensável contextualizar essas primeiras referências históricas e culturais na contemporaneidade, e é preciso descolonizar o currículo escolar, para que realmente se trabalhe com a Lei 11.645/2008.

Outras duas perguntas de extrema importância no questionário foram: a primeira que questionava se os professores sabiam da existência de alguma aldeia, no município e a segunda, se já ouviram falar da etnia *Haliti-Paresi*. A resposta da primeira foi 100% afirmativa em relação ao conhecimento da aldeia; já no que diz respeito à etnia, a maioria, 60%, não a conhece. Esse dado mostra que, apesar de os professores conhecerem a existência da aldeia, em sua grande maioria, desconhecem qual etnia encontra-se nela, demonstrando o distanciamento não somente físico dos espaços, mas também, social.

Gráfico 07. Conhecimento da etnia *Haliti-Paresi* local.

Você já ouviu falar na etnia Haliti-Paresi?

5 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No tocante a planejamentos, planos de aula ou discussões em sala, sobre a temática indígena no Brasil, foi questionado se o educador possuía, em seu planejamento, referenciais da cultura indígena, e a resposta foi que 80% dos questionados não possuíam essas referências em seus planos de aula. Então, este item reforça o questionamento sobre conhecer a Lei nº

11.645/2008 e a distância de sua aplicação em sala. Pode, então, a Escola Angelina F. Mazutti possuir um currículo intercultural sem a presença e discussões das minorias? Acrescenta-se, a seguir, a perspectiva das próximas questões, sobre se o docente gostaria de aprender sobre a cultura indígena, se deve ser ensinado cultura, história e literatura indígena, no ensino médio e se tivesse a oportunidade de conhecer ou promover um projeto sobre cultura indígena, o faria? Todos responderam por meio de uma resposta, afirmativamente, unânime, o que promulga uma esperança de, em um futuro próximo, termos uma presença maior da temática indígena, nos planos de aulas da Escola Angelina F. Mazutti.

A última pergunta abordada no questionário, faz uma interrogação dissertativa sobre o que o docente conhece sobre o povo *Haliti-Paresi*. Neste momento, apresentar-se-á, integralmente, a resposta fortalecendo a legitimidade da questão.

Sei que existe os índios Paresi na região e em Campos de Júlio, porém não temos contatos com a etnia. Aparentemente sabemos de sua existência, pelas cachoeiras em Sapezal que são em suas áreas indígenas e em Campo Novo do Parecis pelo advento do pedágio. No entanto, não sei muito sobre sua origem, cultura ou suas áreas.

Infelizmente, conheço muito pouco sobre os povos Halite- Paresis, apenas artificialmente, e, pois, nunca tive contato com sua comunidade e pouco vejo os na zona urbana.

São os povos originários destas terras/Continente americano. Cada povo tem sua cultura e língua própria, etc. etc. Todos eles lutam por justiça, respeito e inclusão social desde a invasão dos povos europeus às suas terras.

Não conheço.

Não conheço nada a respeito deste povo indígena.
(COLABORADORES DA PESQUISA, 2022)

Há uma afirmativa na fala dos professores que demonstra um parco conhecimento acerca dos povos originários, em especial, dos *Haliti-Paresi*, o que leva esses educadores também a não aplicarem a legislação e a quase não fazer a inclusão da temática indígena, na escola. Como relatado na entrevista, o professor que mais possui vínculo com a temática indígena atual em sua disciplina é o de arte, enquanto que os demais afirmam não conhecerem sobre a temática e sobre o povo *Haliti-Paresi*.

Pensar no currículo escolar das escolas não indígenas em atendimento a Lei 11.645/2008 é se disponibilizar no sentido de construir-se enquanto professor/professora pesquisador, pois é sabido que os livros didáticos trazem, de maneira superficial e/ou descontextualizada, a história, a literatura e a arte dos povos originários. Por exemplo, vale indagar: Em se tratando do município de Campos de Júlio, é importante reconhecer e conhecer o lugar, a história e a

cultura do povo *Haliti-Paresi*? Cabe questionar se, fora os *Haliti-Paresi*, havia outros povos originários no município? E o que se sabe sobre eles?

Essas indagações ponderadas, anteriormente, levam à reflexão proposta por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, já que, em um de seus apontamentos, argumenta sobre a prática da pesquisa como educador, que diz:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2002, p.14).

Através da reflexão de Paulo Freire, acerca do fato de pesquisar e compreender como se dá a organização dos povos originários, onde estão localizados, qual a origem, a língua e a cultura *Haliti-Paresi*, para que esta possa, em um futuro próximo, ser inserida como fonte propagadora de conhecimento aos demais pertencentes (presentes e futuros), no currículo da Escola Angelina Franciscon Mazutti, de fato. Isso porque vivenciar e fazer chegar à escola esses conhecimentos é fazer a contribuição para o reconhecimento do multiculturalismo e da interculturalidade.

Outro aspecto importante elucidado por Freire (2002), permite a reflexão sobre uma educação dialógica, ou seja, trata-se de propor a partilha do conhecimento de forma igualitária, possibilitando que educadores e educandos compartilhem suas experiências como iguais e acrescentem/completem as experiências do outro. Quando o professor se propõe a partilhar o conhecimento, ao invés de impô-lo, percebe-se que as experiências em sala de aula são vividas com outra intensidade. A partir do momento em que se consegue exercer esse ensinar de forma participativa ou compartilhada, percebe-se, também, que ainda, somos educandos, que nosso conhecimento é falho e que as vivências e circunstâncias em sala permitem constantes aprendizados e reflexões.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao

professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2002, p. 21).

Ensinar proporciona, diariamente, o aprender, uma vez que possibilita expressar experiências e reconhecer/receber a experiência do outro. Esse compartilhar fortalece como educadores e permite ampliar os horizontes, porque sempre se compartilha com os alunos a seguinte frase: “cada um sempre vai analisar a obra de arte, a partir da sua realidade, porém quando analisamos juntos, podemos compartilhar nossas percepções”.

Pedagogia feita no movimento dialetizador com o estar junto, em meio a tensões e conflitos... Em processos abertos, portanto, dialéticos, sem predominância de uma posição sobre outra... Com diálogo. Uma dialética freireana identificada nas interpretações de Zitkoski (2010) como fronteira entre a modernidade e a pós modernidade porque critica o eurocentrismo que é a chave da colonialidade que sustenta as ideias da modernidade e se distancia da pós-modernidade conservadora porque a mesma busca justificar a todo custo a realidade do mundo na atualidade. Na dialética freireana o momento histórico é o novo e a possibilidade de recriação da existência humana em sociedade, neste tempo (FERREIRA, PEREIRA & JESUS, 2014, p. 263).

Assim, identificou-se, na pesquisa, que poderia haver uma educação mais dialógica, no tocante à cultura *Haliti-Paresi*, propulsionada ainda mais, se tivesse algum estudante para compartilhar suas experiências, ainda que se possa motivar os estudantes e professores não indígenas a se enveredarem pelo caminho da descoberta.

Percebe-se, também, que há uma dificuldade de se trabalhar com a Lei 11.645, que os professores pouco reconhecem a presença *Haliti-Paresi* no município, que há uma organização de um currículo que não inclui os povos indígenas. Pensando nisso, buscou-se refletir sobre formas de inclusão que podem se dar pela história, pela arte, mas principalmente, a partir de pesquisas e diálogos com os próprios *Haliti-Paresi*. É preciso, desse modo, que essa política pública seja, realmente, efetivada dentro das escolas brasileiras,

A partir de tais reflexões, apresentar-se-á, em relação aos *Haliti-Paresi*, uma cosmovisão que demonstra uma compreensão de mundo própria deles:

Deus vivia no mundo, só apenas com dois filhos: Zozokero e Emazahare. Deus mandou seus filhos para buscarem água no rio. Quando os filhos de Deus chegaram no rio e ouviram um barulho tremendo e ficaram com medo. E foram embora correndo. Não conseguiram pegar água, quando chegaram na casa, o pai deles Deus lhe perguntou: por que não trouxeram água? Aí responderam dizendo:

- Ouvimos um barulho tremendo e ficamos assustados de medo, por isso! Não existem outra gente que vivem no mundo! Apenas só somos nós que estamos vivendo no mundo.

Deus foi ouvir o barulho, aí acreditou que é verdade mesmo. Então bateu na rocha e rachou.

Daí as pessoas que estavam morando embaixo deixou desmaiados. Aí sentiu que era uma multidão inocentes. Deus os deixou e foi embora para casa.

Após isso, um passarinho saiu do buraco para fora. E viu um mundo muito lindo! Cheio de flores mais cheirosas e levou as flores para mostrar para as pessoas. O passarinho voltou para embaixo da rocha e ficou muito triste. Então perguntaram-lhe, por que estava tão triste?

- Conheci o mundo lindo cheio de flores perfumadas. Portanto gostaria que nós saíssemos daqui do fundo.

- O grande líder, o homem da sabedoria não acreditou e disse: - Eu tenho a sabedoria, imagino todas as coisas e nunca vi esse mundo que você conheceu.

O passarinho insistiu dizendo: - É verdade! Aqui estão as flores que tenho trazido de lá!

Grande líder mandou o pica-pau para abrir mais o buraco para que pudesse sair. E assim começaram a caminhar toda região que os Paresi ocupavam colocando os nomes de: rios, lagos, cabeceiras, localidades e nomes de animais. Fizeram os limites de cada espaço. Cada grupo Paresi: Waimare, Kaxiniti, Kozarini e Enomaniyere, sabe e conhece cada limite de seu território.

O nome dos grande líder é Kamayhiye e Wamahaliti. O local que os grupos de Paresi saíram é Ponte de Pedra, região do Município de Campo Novo do Parecis. Até hoje existe o sinal.

(Versão Adaptada contada por velhos Paresi e relatada por Ivânio Zekexokemae em seu trabalho final do Projeto Tucum – Programa da Formação de Professores Índios para o Magistério in PAES, 2002, p. 26).

Esse é um texto que narra a origem do povo *Haliti-Paresi*, dos subgrupos e da organização social do povo. Trata-se de um saber específico, que explica, que dá sentido e que tem sentido para este grupo específico e que, por isso, não é menos ou mais importante que outras explicações ditas científicas, acerca da origem da humanidade, seja ela, pelo viés da religião ou da ciência. Sendo uma narrativa mítica, explica aos *Haliti-Paresi*, a sua origem, por meio de conhecimentos, saberes que devem ocupar um lugar de saber próprio sem ser questionados e colocados sob o ângulo da inferioridade.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2002), nenhum saber pode se sobrepor ao outro, em meio a um processo de igualdade intelectual ou de saberes, e que a supremacia de um saber não o torna geral, propondo que se deve substituir a monocultura do saber científico, acrescenta-se aqui, *colonial dominante*, por uma ecologia de saberes.

Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico. A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular (Santos, 1995: 25). Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2002, p. 250).

Amparado nas afirmações de Boaventura (2002), a história, cultura e literatura dos povos originários do Brasil, há mais de quinhentos anos, são silenciadas, prevalecendo uma visão do colonizador, do “descobridor”, fazendo, com isso, fragmentos da história do nosso

país, não permitindo o entendimento de nossas origens e tornando-nos retransmissores de um diálogo monocultural que perpassa de geração em geração.

Assim, após os referenciais apresentados e depois dos questionamentos levantados, podem-se incluir essas informações não somente em um plano de aula, como inversão pedagógica pontual, bem como incluir esse debate, no Projeto Político Pedagógico da Escola. Além disso, é importante se pensar em um projeto de reconhecimento dos povos indígenas locais e seus territórios, de forma transversal em relação às disciplinas de literatura, de geografia, de história e de arte, possibilitando aos alunos conhecer a cultura indígena local, a aldeia *Uirapuru* no município, assim como, os *Haliti-Paresi*, que lá habitam, tornando-se um aprendizado memorável na vida dos estudantes e dando legitimidade ao currículo intercultural, conforme proposto pela Lei 11.645/2008.

4.4. Sobre o currículo e o material da FGV

Ao pensar o currículo de uma escola, deve ser pensado quais as técnicas/metodologias serão utilizadas, centrando-se nas adequações de cada local, pois se sabe que estamos em um estado que possui uma grande proporção territorial, com problemas sazonais, como o tempo, que influencia, diretamente, na frequência dos alunos. Para exemplo disso, a Escola Angelina possui mais de 150 alunos do campo, que utilizam transporte escolar e que fazem alguns trajetos de mais de 4 horas para chegarem à escola, por meio de estradas sem pavimentação e atulhadas de buracos. Dessa forma, sabe-se que é necessário atender esse aluno de forma virtual ou com material complementar. Diante disso, qual a importância dessa informação?

Dessa forma, a partir do momento que há uma padronização no ensino, divergindo de suas particularidades, tem-se uma educação que é igualitária e não equitativa, pois não atende às especificidades de cada local. Portanto, para se organizar uma aula, é preciso fazer o planejamento acerca de como será executada, projetando as diretrizes e os conteúdos a serem trabalhados, pensando de que forma se dará a dinâmica da aula, se vai se optar por uma aula mais expositiva ou participativa, elencando os momentos de discussões e as práticas discursivas para, assim, organizar e promover ajustes, sempre que necessário.

Sabe-se que cada município e cada escola possui suas particularidades, assim, é importante refletir sobre a padronização proposta pelo governo do Mato Grosso: o novo material estruturado da Fundação Getúlio Vargas – FGV.

Pensando em projetar um currículo escolar voltado para as diversidades, não somente culturais, sexuais, entre outras, mas também, em relação ao contexto local, como a proposta desta pesquisa, sobre perceber a ausência do povo *Haliti-Paresi*, no processo educacional da Escola Angelina, sobretudo, considerando essa problemática do transporte, tem-se imposto um agravo a toda essa padronização, não somente por não atender as especificidades do local, mas por “engessar” a forma de ensinar.

No ano de 2022, a FGV passou a influenciar no currículo das escolas do Estado de Mato Grosso, sendo uma contratação efetivada, a partir de grandes custos do Estado que viabilizaram que a Fundação Getúlio Vargas iniciasse a elaboração e distribuição do material didático que deve ser utilizado dentro de sala de aula. Cabe ressaltar que a FGV possui sua sede no Rio de Janeiro, estado completamente diferente do Mato Grosso, não somente nos aspectos fisiológicos, mas também, nos aspectos socioculturais, o que deixa claro a influência dentro do nosso próprio país da colonialidade do saber. Como pode uma empresa fora do nosso próprio estado produzir o material com as especificidades que se tem, sem conhecer a realidade das nossas escolas e municípios? Pois bem, isso que não aconteceu, pois recebeu-se os materiais genéricos, com inúmeros erros e que não conseguem serem entregues nos prazos corretos do período escolar.

A proposta elaborada pela FGV, aparentemente, foi fundamentada sem consulta aos professores “em sala de aula”, porque, em momento algum, chegou alguma proposta de discussão sobre o material, o que parece um tanto frustrante, mostrando uma desvalorização dos educadores do estado, menosprezando nossa capacidade de produção ou nosso próprio conhecimento sobre aspectos regionais que influenciam nas dinâmicas do currículo escolar.

Pode-se observar, com essa contratação, que o governo do estado assumiu, ressalva-se aqui, um material produzido por uma empresa de fora do estado, que tirou a autonomia do docente, com conteúdo por vezes extensos ou muito compactos, sem uma sequência cronológica e impulsionados pelo Novo Ensino Médio, o que permite pensar: será que a educação pública no estado está cada vez mais com “ares de censura”? Se a intenção era padronizar os conteúdos e mecanizar os estudantes a um mercado de trabalho imediato, a proposta está cada vez mais próxima de se cumprir.

Ao vivenciar o material citado, percebe-se a política neoliberal intrínseca e pulsante em um governo que, aparentemente, propõem melhorias, dando material pedagógico e itens escolares para os estudantes, para desviar nossos olhares dos altos valores gastos e poucas possibilidades de discussões sobre o que realmente a escola necessita. Algo aqui me faz lembrar

a política do pão e circo, propondo o pão (material) aos estudantes e o circo (formações) aos docentes, com a tática de reduzir o tempo de questionamento dentro do ambiente escolar.

Então, no que diz respeito a essa política neoliberal, nota-se que ela, articula-se tão minuciosamente, no currículo escolar e percebe-se que as políticas públicas de diversidades serão anuladas pelo sistema, pois, se trabalha em um ambiente “premeditado”, estático e infértil, que não permite mais discussões e articulações sobre as minorias, com o passar do tempo, a teoria de Boaventura de Sousa Santos (2002), acerca da sociologia das ausências, estará tão presente e enraizada em nossa sociedade que, talvez, perceberá que voltamos ao período colonial e que as vozes subalternizadas voltaram a ser silenciadas.

Têm-se, aqui, fragmentos extraídos do material didático fornecido pelo Estado e pela FGV para visualização, possibilitando perceber algum esforço do conteúdo em trabalhar os povos tradicionais em sala. Pode-se observar que, de forma sucinta e pontual, o tema é abordado, fazendo cumprir-se a lei, ainda, que poderia ter essa abrangência maior nas demais disciplinas, fortalecendo o conhecimento dos alunos e permitindo dar maior visibilidade aos povos originários que, por anos, foram negligenciados da história e da cultural nacional, sendo entendidos apenas como “selvagens” pela abordagem colonial do discurso eurocêntrico daí adjacente.

Figura 09. Material extraído da apostila da FVG na disciplina de arte

A pintura nas culturas africana e indígena

A pintura é um procedimento artístico e, como tal, reflete a identidade da cultura na qual é produzida. Cada cultura é singular e essa característica pode ser reconhecida nas diferentes formas de expressão pictórica. As pinturas, portanto, compõem a formação identitária de uma cultura e contribuem para o reconhecimento da mesma.

A pintura mural africana

A tribo Ndebele é uma das menores da África do Sul. Diferentemente de muitas outras tribos da região, esse povo conseguiu preservar as suas tradições ancestrais ao longo dos séculos. São chamados de “povo artista”, pois sua produção artística, composta de pinturas, colares e ornamentos, é reconhecida por suas cores e formas.



■ A artista sul-africana Esther Mahlangu em frente ao seu ateliê. A artista ficou conhecida por pintar muros e paredes das casas de sua vila de maneira muito colorida.

Apesar de a tribo Ndebele ser patriarcal, essa herança artística é passada de mães para filhas. As mulheres aprendem diversos saberes e técnicas, como os padrões geométricos tradicionais. A partir do século XIX, os padrões geométricos tradicionais, que antes eram aplicados apenas em tecidos, passaram a ser utilizados em pinturas murais decorativas. Paredes e muros das casas da tribo, de formato redondo ou quadrado e com teto de palha, passaram a ser pintados. Essa pintura mural típica da tribo Ndebele é uma rica forma de expressão, e as mulheres que trabalham com ela utilizam desenhos geométricos e diversas cores.

As linhas e os ângulos geométricos da pintura mural são feitos à mão livre. O que diferencia a pintura feita por uma mulher das pinturas feitas por outras é o estilo, o motivo, a composição e a escolha das cores. Assim, na tribo Ndebele, a pintura mural é considerada um forte meio de expressão feminina.

A pintura Ndebele pode ser organizada em duas categorias: a tradicional e a moderna. A pintura tradicional, chamada *ikhuphu*, é composta apenas de padrões geométricos, a tinta

é feita com barro e fezes de gado, e as mulheres usam as mãos para pintar. Na versão moderna da pintura, são utilizadas tintas industriais e o *design* é mais complexo, composto não apenas de formas geométricas, mas também de formas abstratas e figurativas.



■ As casas dessa comunidade chamam a atenção por suas pinturas e suas cores.

A pintura corporal indígena

A **pintura corporal** está presente em diversas culturas, como as dos povos originários, as dos hindus e as dos africanos. Na sociedade ocidental a pintura corporal também está presente, expressa na maquiagem e na tatuagem.

Por meio da pintura corporal, os indígenas brasileiros carregam em seus corpos e em seus rostos a identidade cultural de seu povo. As pinturas, marcas de identidade de muitas etnias, são diferentes para cada ocasião.



■ Índigena maxacali com pintura corporal para a festa da conquista da terra, em Porto Seguro (BA). Foto de 2019.

A pintura corporal tem algumas funções, como diferir os povos e apontar o papel de cada integrante da aldeia. Cada etnia tem um padrão de pintura corporal e cada traço possui um significado. Uma mesma pintura pode ter significados diferentes dependendo da etnia que a fez. Os desenhos podem demonstrar sentimentos, desde os mais alegres até os de revolta e indignação pelos problemas enfrentados pelos povos.



Lucioza Zveind/Pulsar Imagens

As pinturas corporais indígenas podem variar de acordo com cada etnia ou mesmo na própria tribo, dependendo da função que o indígena tem na hierarquia social. Na foto, indígena tuyuka com pintura corporal, aldeia às margens do rio Negro, próxima a Manaus (AM). Foto de 2016.

As tintas são produzidas com elementos extraídos da natureza. Os materiais utilizados são: o urucum, que produz o vermelho; o jenipapo, que produz um tom de azul-marinho; o pó de carvão, que é utilizado no corpo sobre uma camada de suco de pau-de-leite; e o calcário, que produz a cor branca. A técnica de confecção da tinta consiste em ralar a fruta com semente e depois misturá-la com outros pigmentos, como o carvão, para diversificar as cores. As tintas permanecem na pele por um período de aproximadamente 20 dias.

As pinturas corporais variam de acordo com a ocasião: o urucum é usado em festas, lutas, trabalhos e retomadas de terras. Já o jenipapo é usado em danças e batalhas. No cotidiano a pintura costuma ser simples, mas em festas e combates, é complexa, chegando a cobrir toda a face. Geralmente, a pintura corporal é realizada pelas mulheres, que pintam os corpos dos filhos e do marido.

Em cada etnia, as cores têm significados diferentes. Nas pinturas corporais da etnia Pataxó, por exemplo, a cor vermelha é usada para a guerra, a preta é usada no período de luto, e a branca significa paz. Nessa etnia, os grafismos também variam entre femininos e masculinos e entre mulheres solteiras e casadas.



Deifim Marinho/Pulsar Imagens

Indígena kayapó fazendo pintura corporal em criança na aldeia Moikarako, em São Félix do Xingu (PA). Foto de 2016.

Para os indígenas, o ato de se pintar é uma expressão dos valores de sua cultura. Essa arte é um sofisticado meio de comunicação e demonstra a força, a autenticidade e os valores das etnias indígenas. Ao mostrar suas marcas tribais por meio da pintura corporal, indicam resistência ao colonialismo e a necessidade de manter sua cultura protegida.



Parada obrigatória

- Além da pintura mural realizada pela tribo Ndebele, que outros tipos você conhece? Como essas expressões definem a identidade cultural de quem as produziu?

A música nas culturas indígena e africana

A música africana

A música africana é ampla e tem grande variedade de expressões e ritmos, pois advém de muitas regiões e nações desse continente. São expressões musicais singulares, produzidas por diferentes etnias. As múltiplas expressões musicais variam conforme os ritos e costumes de cada povo.



Grupo de músicos africanos da região do deserto Erg Chebbi, Marrocos, África.

Música contemporânea da África do Sul

A música produzida e consumida na África do Sul é muito diversificada. Muitas são adaptadas aos estilos da Europa e cantadas em inglês, por ser uma das línguas mais faladas no país. Alguns grupos musicais costumam manter os ritmos tradicionais do país e o africanês, língua falada no país.

O estilo musical mais popular é o kwaito, desenvolvido durante o *apartheid*. Nessa época, muitos musicistas negros que cantavam em inglês passaram a cantar em línguas africanas tradicionais. Atualmente, esse estilo é preservado por diversos musicistas, como o Quarteto de Cordas Soweto, que integra os estilos musicais clássicos e os tradicionais africanos.



Integrantes do Quarteto de Cordas Soweto. Foto de 2019.

Nos Estados Unidos, uma grande referência de música africana é Babatunde Olatunji. O musicista nasceu em 1927 em Lagos, na

Nigéria, e morreu em 2003, nos Estados Unidos. Babatunde fundou o *Olatunji Center for African Culture*, em Harlem, Nova York.

Ele foi inspiração para inúmeros bateristas, percussionistas e figuras como Bob Dylan, Santana, Quincy Jones, Stevie Wonder, entre outros. Ele ensinava o que a música africana tem de mais ancestral: a percussão. Olatunji foi também ativista dos direitos civis nos EUA, ao lado de Martin Luther King e, depois, de Malcolm X.



Imagem do músico Babatunde Olatunji.

Influência da música africana em outras culturas

Aspectos da cultura africana estão presentes em manifestações artísticas de outras culturas. Os estilos musicais samba, *blues*, *jazz*, *reggae* e *rap* são alguns exemplos.

O **samba** é um gênero musical e um tipo de dança afro-brasileiro. É considerado uma das principais manifestações populares brasileiras. No samba, a dança é acompanhada por pequenas frases melódicas e refrãos de criação anônima.

O samba de roda surgiu no Recôncavo baiano e, no século XIX, chegou na cidade do Rio de Janeiro. Foi a principal influência para o surgimento do samba carioca. Em 2005, o samba de roda baiano foi classificado como Patrimônio da Humanidade pela Unesco.

O **blues** é gênero musical que pode ser vocal ou instrumental. É fundamentado no uso de notas em baixa frequência, evitando as de escala maior e utilizando sempre uma estrutura repetitiva. Esse gênero, com influências da África ocidental, surgiu nos Estados Unidos por meio dos cantos de fé religiosa, chamados *spirituals*, e de outras formas musicais similares, como os cânticos e as canções de trabalho, realizadas pelas comunidades de escravos libertos. As letras muitas vezes incluem, de forma melancólica e sutil, protestos contra a escravidão.



O músico BB King foi um dos maiores nomes do *blues*. Foto de 2010.

O **jazz** integra diversas tradições musicais. A mais marcante é a afro-americana. O **jazz** pode ser tocado com praticamente todo tipo de instrumentos, dentre eles, os metais, as palhetas e as baterias. A estrutura musical do **jazz** é composta de *blue notes*, chamada e resposta, forma sincopada, polirritmia, improvisação e notas com *swing* do *ragtime*.

O **reggae** é um gênero musical originário da Jamaica. O apogeu do **reggae** aconteceu na década de 1970, época em que se espalhou pelo mundo. Nessa época, cantores como Jimmy Cliff e Bob Marley passaram a ser reconhecidos internacionalmente.



Alamy/Imagens

■ Jimmy Cliff é um dos maiores nomes do **reggae**. Foto de 2014.

O **reggae** é uma mistura de vários estilos e gêneros musicais, como a música folclórica da Jamaica, os ritmos africanos, o *ska* e o *calipso*. Os instrumentos musicais mais utilizados são a guitarra, o contrabaixo e a bateria. Os temas recorrentes nas letras das músicas abordam as questões sociais do povo jamaicano e também destacam assuntos religiosos.

O **rap** é um discurso rítmico com rimas e poesias. Surgiu no final do século XX nas comunidades negras dos Estados Unidos. É um dos três pilares fundamentais da cultura *hip-hop*. Pode ser interpretado à capela ou acompanhado por *beatbox*. Os cantores de *rap* são chamados de *rappers* ou de MCs, abreviatura para “mestre de cerimônias”.

De olho

O **reggae** no Brasil

No Brasil, o **reggae** está bastante presente na região Norte. Em São Luís, capital do Maranhão, a organização de festas de **reggae** é comum. Na década de 1970, musicistas como Gilberto Gil (1942-) e Jorge Ben Jor (1942-) foram muito influenciados pela música jamaicana.

Na década de 1980, o grupo Paralamas do Sucesso uniu o *rock* ao **reggae**. Na década seguinte, surgiram bandas como Cidade Negra, Alma D’Jem, Tribo de Jah, Nativus e Sine Calmon & Morro Fumegante.

A música dos povos indígenas

A tradição musical indígena é uma expressão cultural viva e sempre em mutação. Essa tradição é constantemente praticada e renovada, incorporando até mesmo elementos que não pertencem à cultura indígena.

A música dos povos indígenas reflete suas visões de mundo, sua espiritualidade e a relação que têm com a natureza. Em diversas culturas indígenas, a música faz parte não apenas de momentos de socialização mas também de cerimônias.



Licola Zwerick/Pulsar Imagens

■ Indígenas do Alto Xingu (MT) tocando as flautas uruá durante celebração do Kuarup, em 2016.

As músicas também têm a função de demarcar relações sociais e delimitam, por exemplo, faixas etárias, *status* social, estados afetivos, gêneros sexuais, individualidades e grupos.

A cultura indígena é oral e sua música é uma extensão da fala. Uma fala pode acabar em canto, ou o inverso.

Na cultura indígena existem rigorosas regras para o uso de determinadas melodias, para definir quem será o intérprete e para definir quando serão executadas. Há músicas e instrumentos exclusivos dos homens, outros só das mulheres. Existem cânticos para diversos festejos e ocasiões.



Licola Zwerick/Pulsar Imagens

■ Indígenas durante apresentação de cantos e dança ritual do povo tuyuka, em Manaus (AM). Foto de 2016.

A música instrumental



Rubens Chaves/Pixar Imagens

Indígena etnia guarani com instrumento de percussão durante Festival da Cultura Indígena na aldeia do Rio Silveira, Bertioga (SP). Foto de 2019.

A música indígena é feita com instrumentos de percussão e sopro. Os instrumentos podem ser construídos com diversos materiais, como sementes, madeiras, fibras, pedras, cerâmica, ovos, ossos, chifres e cascos de animais.

Na música instrumental indígena, as peças para as flautas ocupam uma posição de destaque. As flautas são elementos fundamentais. Algumas etnias constroem casas específicas para abrigar as flautas. Esse espaço é também chamado de “casa dos homens”, pois é um espaço exclusivamente masculino e é localizado no centro das aldeias.



Lucia Zwerck/Pixar Imagens

Indígenas tocando flauta uruã, no ritual Wátana, que tem o poder de espantar a tristeza e trazer a alegria de volta. Aldeia Wauja Piyulaga, Terra Indígena Xingu, Gaúcha do Norte (MT). Foto de 2019.



Parada obrigatória

5. O *reggae* é um gênero musical jamaicano que influenciou diversos músicos brasileiros. Procure na internet a canção “Taj Mahal”, de Jorge Ben Jor, escute a canção e leia a letra da música com os colegas. Na sequência, aponte características da música que fazem referência ao *reggae* e à música africana.

6. Características da música africana estão presentes em diversos gêneros musicais, como o *blues*, o *jazz*, o *reggae*, o *rap* e o *samba*. Aprofunde com os colegas a pesquisa sobre a história do *samba* e, depois, descreva elementos da música africana que estão presentes nele.

Fonte: Material didático da FGV (2022)

O conteúdo acima, refere-se a duas aulas de arte, no 2º ano do Ensino Médio, no total de um ano inteiro letivo (160 aulas), sobre o tema da cultura indígena. Pode-se ponderar que há um avanço positivo disponibilizado no material, mas, em nenhum momento, conforme afirma a professora de arte – reforça-se aqui como professor da disciplina também –, o material fala sobre os *Haliti-Paresi* ou acerca de algum dos povos próximos ao município. Cabe, então, aos próprios educadores, distanciar-se, por hora, do conteúdo apostilado, e tentar inserir o tema da etnia local, mesmo que de forma oral, para conhecimento dos alunos.

Pode-se afirmar que, talvez, para alcançar a representatividade, na educação mato-grossense dos povos indígenas, tem-se um árduo caminho pela frente, não apenas no que diz respeito às políticas educacionais de diversidade, mas no âmbito do reconhecimento da nossa própria história e cultura, pois o discurso colonial está tão encravado em nossas raízes que, muitas vezes, duvida-se do ponto de vista que é correto. É preciso, desse modo, aprender a reconhecer o indígena, seus saberes e suas produções, entendendo a verdade contida em suas falas e permitir questionar a “verdade” passada de geração em geração sobre o “descobrimento do Brasil”.

Faz-se de extrema importância as observações de Oliveira e Destro (2005), sobre a discussão do currículo e sobre como pode ser pensada a produção do currículo, para que seja produzido em sua diversidade e respeitando o local, para que se torne contrário ao que é proposto pelo material da FGV apresentado.

Tendo em vista essas contribuições, entendemos que avançar na compreensão e na implementação de políticas curriculares com a perspectiva de enfrentamento dos resultados insatisfatórios da escolarização significa desenvolvermos estudos que façam um deslocamento na abordagem metodológica até hoje hegemônica, com o intuito de se retirar o foco do controle vertical e do sentido global/local para visualizarmos o movimento de contra-hegemonia nas relações de poder estruturadoras dessas políticas curriculares. É preciso que se desenvolvam pesquisas em política curricular capazes de identificar, por meio da tradução de forças culturais, itinerários contra-hegemônicos que estejam ocorrendo em espaços locais e em experiências históricas distintas (OLIVEIRA & DESTRO, 2005, p.145).

Para fortalecer essa reflexão, a autora Érica Aparecida Kawakami (2019), faz uma observação que complementa as afirmações anteriores, embasada em Bhabha (1998), em que afirma:

[...] que a problematização do discurso do estereótipo e dos processos de subjetivação pode ser um caminho para a compreensão e a quebra das categorias hegemônicas. Além disso, considero que a presença indígena pode ser concebida como estratégia que carrega possibilidades de subversão e indagação do imaginário racializado, em que imagens, concepções e conhecimentos constituídos com base em um conjunto de deformações possam ser desnaturalizados, deslocados de seus lugares a-historicamente construídos e contemporaneizados, possibilitando a construção de diferentes significados [...]. (KAWAKAMI, 2019, p.13).

Cabe mencionar como pode se pensar de forma contra-hegemônica o currículo escolar mato-grossense, sendo ele cada vez mais “imposto” sobre o docente? Como pensar a inclusão da política de diversidade em uma programação letiva engessada? E como validar a Lei nº 11.645/2008, no currículo escolar que procura a generalização ou a homogeneização dos alunos? Essas são questões que se precisa refletir, precisa-se flexibilizar o ensino, atender as particularidades e, assim, desmistificar o discurso colonizador, imposto pelo próprio Estado, para efetivamente ter uma verdadeira representatividade em nossos currículos escolares. Ainda, necessita-se *impor* para que, em um futuro próximo, não se tornem apenas lembranças e que as minorias, as quais produzem a real diversidade, não sejam aniquiladas, fatalmente, por um sistema opressor.

Nesse interim, propõe-se que haja mais participação da cultura indígena, no material didático, iniciando pelo convite aos próprios indígenas como protagonistas que, ao relatarem suas histórias e culturas, podendo almejar uma melhor participação no novo ensino médio, propondo até a criação de uma disciplina voltada para os povos tradicionais brasileiros; ou pode-se sugerir que a própria Secretaria de Educação Estadual proponha momentos de disseminação do conhecimento indígena nas escolas não indígenas, organizando encontros e discussões nos meios educacionais, para que se aprenda mais sobre os saberes dos povos originários.

A participação das políticas de diversidade no ambiente escolar precisa ser, cada vez mais discutida e promovida, sendo que se precisa ouvir as angústias das minorias, seus anseios e sua história, para que não se propaguem as histórias de opressão anos após anos. Precisa-se possibilitar e com muita importância, momentos de diálogo sobre os indígenas, os afrodescendentes, a diversidade sexual, os ribeirinhos, os quilombolas e muitas outras minorias, e como educador e pesquisador, não se vê lugar mais propício do que o currículo e o ambiente escolar, pois se tem neste tocante, crianças e jovens que podem “olhar” para a formação da sociedade, a partir do conhecimento da diversidade.

Em suma, a contratação da FGV no valor de aproximadamente 75 milhões de reais, permite questionar a qualidade do material entregue aos alunos, pois além de ignorar a fonte de conhecimento local (os próprios docentes do estado), a Fundação propõe um material generalizado, colonialista, com grandes falhas didáticas e sem organização de logística para ser entregue na quantidade e tempo ideal para os estudantes utilizarem.

Parte-se do simples fato que existem estudantes do ensino fundamental que, conforme o modelo educacional de ciclos, são progredidos de forma arbitrária, chegando ao ensino médio

com déficit de leitura e escrita, para não dizer em fase de alfabetização que, atualmente, segundo as novas políticas educacionais do Estado juntamente com a FGV, precisam acessar plataformas on-line de ensino e realizarem cursos. Sem falar das escolas, que muitas não possuem internet de qualidade, não estão preparadas para atender essa demanda e são questionadas ou cobradas por resultados constantemente. Talvez, a educação dos dias atuais não esteja voltada ao transmitir o conhecimento, a discutir/dialogar como afirmava Paulo Freire em sua pedagogia dialética, talvez, a educação atual, esteja realizando o processo seletivo de cunho capitalista antes mesmo do mercado de trabalho, em que a pessoa que não se adapta, não consegue progredir. A educação está passando por momentos em que se transformou em uma concepção capitalista, colonialista e generalista, onde a obediência e resultados são o que realmente importa.

Percebe-se que faltou empatia por parte do Estado, propor a realização do material estruturado dentro do próprio estado, pois tem-se universidades com grandes profissionais com capacidade de análises críticas e conteúdo que promoveriam materiais inúmeras vezes mais interessantes e adequados as nossas realidades. Partindo do local para o global, ouvindo as comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas e as escolas do campo, isso tornaria o material proposto algo indescritível a produção intelectual dos nossos alunos, gerando empregos, renda e incentivando a própria produção acadêmica do estado.

Pensar o currículo escolar, torna-se uma tarefa árdua, ainda mais ao se analisar as especificidades de cada lugar e entender que o currículo é algo volúvel, que necessita de adequações e análises/alterações constantes, por isso, não pode padroniza-los, precisa adaptar, interpretar e promover a produção científica indiferente da condição ou local que cada instituição se encontre. Lembrando das reflexões de Candau, Freire, Mignolo, Quijano e muitos outros, mostra que são as peculiaridades que tornam o ser humano interessante.

Por fim, o Estado gasta milhões em um material didático que não “adentra” a nossa realidade, pois além dos materiais didáticos, tem-se as plataformas digitais, com testes e premiações, contudo o Estado esquece das realidades vivenciadas em nossos municípios, em que existem estudantes que não possuem energia elétrica em casa, imagina internet. E esse conceito meritocrático que se insere em nossos currículos, de forma vertical, do global para o local, demonstra o desconhecimento da própria Secretaria de Educação Estadual – SEDUC de nossas realidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o percurso desta pesquisa, buscou-se investigar qual a relação do município de Campos de Júlio-MT e a aldeia *Uirapuru*, através da análise do currículo da Escola Angelina Franciscan Mazutti. A partir disso, percebeu-se que a relação entre ambas é quase inexistente, pois, a escola é a única a ofertar ensino dos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio e não se possui sequer um aluno *Haliti-Paresi* matriculado. Também, quando se discute currículo escolar, a interação com a sociedade e as políticas de diversidade, não se percebe a representação da aldeia ou do povo *Haliti-Paresi*, nem fisicamente, nem no discurso. Assim, com base nas discussões anteriores, pode-se dizer que existe uma relação colonialista que permeia esta relação cidade e aldeia, a qual se torna perceptível diante do isolamento dos indígenas perante a dinâmica das municipais. Afirma-se que o discurso se efetiva, uma vez que se percebe que a aldeia necessita de atenções básicas como, saúde e educação, que são fornecidas pelo município e em contrapartida o município impõe-se ou como vem acontecendo, ignora a existência da aldeia.

Com esta pesquisa, constatou-se que há um desconhecimento acerca da existência da etnia e notou-se uma negligência ou uma invisibilidade da comunidade indígena, no contexto campo-juliense. Já os *Haliti-Paresi* da aldeia *Uirapuru* aparecem, no núcleo urbano, apenas em momentos ímpares, necessários ao seu sustento ou ao âmbito da prestação de serviços, como alimentação ou saúde, mostrando, assim, pouco convívio entre os indígenas e os não indígenas.

No que diz respeito à Escola Angelina F. Mazutti, verificou-se que os indígenas *Haliti-Paresi* não fazem parte do núcleo educacional da escola e a mesma chega a omitir a existência da aldeia, talvez, por ignorância ou por falta de contato. E ao analisar o PPP da escola, notou-se que este não possui nenhuma diretriz referente a essa integração intercultural sobre os povos originários, tampouco, sobre os *Haliti-Paresi*.

Por conseguinte, ao questionar os docentes, observou-se que, também, existe um desconhecimento total sobre a comunidade indígena, sobre sua história, língua ou cultura, o que demonstra que a formalização da Lei 11.645/2008 pode estar bem distante, ainda, de cumprir seu papel de inclusão. Visto que a educação, tanto em nível nacional, quanto estadual, encontra-se inebriada em políticas educacionais colonialistas, que promovem a visão deturpada da nossa realidade local e impedem os avanços para efetivar os reais conhecimentos. Precisa-se pensar do local para o global, a conhecer a história e cultura, para efetivar a interculturalidade e permitir promover os conhecimentos, uma vez que se tem amparos legais, a exemplo da Lei

11.645/2008. Porém, se não mudar a visão e o discurso dessa relação “imperialista” nunca se conhecerá o verdadeiro potencial.

Cabe mencionar que se torna necessário com este estudo, uma reflexão minuciosa de como o Estado prepara os docentes para atuar e ter domínio dessas políticas de diversidades, em especial, a indígena. Não se pode apenas obrigar o ensino, tanto da cultura afro-descente, quanto da indígena. Inexiste uma produção pedagógica específica, como fonte didática auxiliar, é o que acontece com o material estruturado da FGV. Por conseguinte, cabe com esta pesquisa, propor uma produção que possa auxiliar, na composição do preparo do material didático e que vise possibilitar a inserção, na prática, da referida lei.

Outro fato notado é que, em seu PPP (2022), a escola apresenta a Lei 11.645/2008 como fato de política pública de diversidade, mas, em nenhum momento, tanto em entrevista e questionários com docentes, quanto em eventos ou propostas pedagógicas, foi constatada a presença da comunidade indígena na escola, nem no âmbito do contexto de referencial bibliográfico nos planos de aula ou em participação de eventos, nem mesmo há registro de um único aluno *Haliti-Paresi*. Demonstra-se, assim, que o currículo da escola apresenta de forma genérica e “legal” a inserção da diversidade em sua proposta política curricular, mas, no que diz respeito à prática, ignora a história e a cultura indígena local, prevalecendo o ensino no bojo de um discurso colonial e hegemônico de poder.

Entende-se, portanto, que a generalização de um material didático proposto pelo governo do Estado e sua “aplicação obrigatória” limita as possibilidades de abranger esse currículo escolar, que deveria ser intercultural, tornando-se, conseqüentemente, “engessado” em propostas estáticas, generalizadas e “impostas” por um material do qual não houve participação colaborativa abrangente em sua elaboração.

Quanto ao contexto apresentando, pode-se afirmar que a instância global do Estado de Mato Grosso, aplica-se em nível local, tornando a política educacional local da Escola Angelina F. Mazutti cada vez mais hegemônica, distanciada de sua comunidade e dos povos tradicionais que estão presentes na região, ignorando seus saberes e sua cultura, impossibilitando, dessa forma, o meio educacional de conhecer tudo o que de notório e real o território do município tem a oferecer.

Teve-se, portanto, como proposta, o estudo da organização do currículo escolar da Escola Angelina Franciscon Mazutti, embasado na política de diversidade com a Lei nº. 11.645/2008 e seu conhecimento do povo *Haliti-Paresi*, sendo a única aldeia e povo, ainda, residente no território do município. Contudo, esta proposta foi além de mostrar apenas a

realidade da política escolar, propôs uma denúncia da ausência de um povo, da sua cultura e de sua história, ao mesmo tempo em que permite, no presente texto, propor a possibilidade de o meio educacional conhecer o povo *Haliti-Paresi* e inclui-lo em seus planejamentos, permitindo que “a aldeia adentre a escola”.

Já as reflexões levantadas permeiam a ausência da comunidade *Uirapuru*, a organização do currículo escolar da Escola Angelina F. Mazutti, os dados referentes ao povo *Haliti-Paresi*, sua história e sua cultura, considerando, também, a percepção da formalização da Lei 11.645/2008, em que todos foram sujeitos, o que permitiu a compreensão de haver a necessidade de que a escola tenha um currículo que contextualize a realidade, pois esta precisa entender seu local (origem) para, a partir deste, propor sua organização. Foram consideradas, também, as leituras de Freire e de Boaventura e Sousa Santos, que guiaram para o entendimento de que a educação não deve ser transmitida, mas compartilhada, e que é necessário notar as ausências, porque nelas pode residir, no âmbito do silenciamento de um povo/cultura, uma essência que falta para compreender um todo ou, até mesmo, o nosso mundo.

Acredita-se que, somente a partir de um trabalho conjunto da comunidade campo-juliense com a aldeia, obter-se-á a tão desejada interculturalidade. Nesse interim, pode-se ter como proponente ou elo entre estes sujeitos o currículo e não somente ele, no que diz respeito ao espaço ocupado pela Escola Angelina F. Mazutti, no sentido de que tal currículo pode tornar-se uma ferramenta ímpar na produção e na proliferação do conhecimento local. Consequentemente, graças a esta pesquisa, só pelo fato de entrevistar colegas professores, já se ouviu, junto aos corredores, a fala de que aqui existe uma aldeia e o povo que lá vive, chama-se *Paresi*. Dessa forma, acredita-se que se deu o pontapé inicial do processo de reconhecimento da etnocultura *Haliti-Paresi*, junto à Escola Angelina F. Mazutti.

Espera-se que, a partir de agora, levando em consideração este estudo de caso, o qual se configura como forma de denúncia, a escola seja de fato construída, na aldeia *Uirapuru* e que os indígenas dessa comunidade possam ser acolhidos pelas escolas locais, fortalecendo e proporcionando representatividade, no âmbito da comunidade e do currículo escolar. Talvez, nem todas as questões tenham sido respondidas (o que seria impossível), mas, ainda assim, iniciou-se uma discussão que necessitava ser “visibilizada” dentro da escola e além dela, pois o simples fato de corroborar a afirmação de que existe uma aldeia e de que o povo que lá vive em nosso município são os *Haliti-Paresi*, já diminui essa “ausência” vivenciada até então.

Por fim, aos pesquisadores, que relato esta pesquisa, passaram-se dois anos do início ao fim da mesma e não se obteve nenhum avanço com a escola indígena da aldeia *Uirapuru*. Na

verdade, houve um retrocesso, pois no item dos antecedentes da pesquisa foi mostrado uma sala precária com alunos recebendo conhecimento, contudo, a mesma encontra-se desativada, uma vez que não possuem mais uma educadora, no local. Assim sendo, é cabível o questionamento: onde estas crianças estão estudando e até quando ficarão sem, efetivamente, sua escola? Espera-se que em breve não haja mais este questionamento e que se possa ver estas crianças estudando em sua escola indígena ou em nossas escolas não indígenas do município.

6 REFERÊNCIAS

ARRUZZO, Roberta Carvalho. Construindo e desfazendo territórios: as relações territoriais entre os *Paresi* e os não índios na segunda metade do século XX. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, n. 418, v. 48, nov. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 53-69, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 15 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 de outubro de 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CARDOSO, Elizabeth. **Escola indígena da aldeia uirapuru inicia as atividades escolares**. Disponível em: <https://www.camposdejulio.mt.gov.br/Noticias/Escola-indigena-da-aldeia-uirapuru-inicia-as-atividades-escolares-2595/>. Acessado em 20 de agosto de 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. **Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores**, 2007.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. In: ENCUESTRO E ESTUDIOS SOCIALES DESE AMÉRICA LATINA EL CARIBE, 7., 2021, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Unila, 2021. p. 174-193.

ESPAR, Vitória Tereza da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 150 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Waldineia Antunes Alcântara; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio; JESUS, Lori Hack. **Tecendo a rede: movimentos... trançados... nós entre nós e conosco mesmo**. Ruação: das epistemologias da rua à política da rua. Cuiabá: EdUFMT, Editora Sustentável, 2014, p. 253-265.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZONIZOKEMAIRO, Nilce. Educação específica e diferenciada: complexos culturais da língua materna Haliti-Paresi. **Revista Observatório**, v. 7, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 16-35, p. 16-35, mai./ago. 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 1-18, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARTINS, Adan R. Moreira; NASCIMENTO, Priscila da Silva. O debate pós-colonial e a emergência de um paradigma investigativo indígena. In: CONGRESSO EPISTEMOLOGIAS DO SUL, 1., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Unila, 2018.

MAMORÉ, Elaine Fernanda Marins; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Estudo teórico: reflexão sobre identidade, cultura e interculturalidade. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 7, n. 2, p. 29-44, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e Recepção**. Porto Alegre: editora Fi, 2018, p. 81-84.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Confrontos entre práticas culturais de invisibilidade e de dispersão: a política de currículo como Fogo de Monturo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.114-125, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Currículo e identidade: (re) significações no campo curricular. **Revista espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 383-395, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.140-150, 2005.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT**, num olhar dos Estudos Culturais. 133 f. 2002. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

POJO, Elaina Campos; BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE, Maria dos Socorro Craveiro de. **Pedagogia: fundamentos da educação indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, v. 233, 2005.

RIBEIRO, Tatiana Rosa Carvalho. Produção científica da linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Mestrado em Educação da UNEMAT/Cáceres. In ENCONTRO CEARENSE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 3., 2018, Cáceres. **Anais...** Cáceres: Unemat, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SILVA, Debora Maria dos Santos. **Representações discursivas da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas na legislação e no contexto educacional**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Fundação Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2017.

SILVA, Lorena Franca Reis e. **Aparecer e imitar: uma análise da autorrepresentação Paresi-Haliti**. 160 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Nyanne do Nascimento. A disciplina de educação artística: um balanço da produção acadêmica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO, 1., 2017, Naviraí. **Anais...** Naviraí: UEMS, 2017.

SOUZA, Marisa Santos de. **A implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na rede de ensino de Lapão: uma proposta de intervenção curricular intercultural**. 131 f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

VASCONCELOS, Luciana Machado de. **Interculturalidade**. Salvador: Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura da UFBA, 2007.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 69-86.

7 APÊNDICE

14/11/22, 08:54

Pesquisa - Mestrado - Wagner Giongo

Pesquisa - Mestrado - Wagner Giongo

Questionário - pesquisa sobre o currículo escolar da Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti

***Obrigatório**

1. Você é professor(a) de qual disciplina? *

Marcar apenas uma oval.

- Língua Portuguesa
- Artes
- História

2. Quanto tempo é professor(a) da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- De 01 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- Mais de 10 anos

3. Você já leu o Projeto Político Pedagógico da instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

4. Você, no ano de 2022, leu o Projeto Político Pedagógico ou participou de sua atualização? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

5. No ano de 2022, você é professor(a) no Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Analisando como professor(a), você acredita que o novo material pedagógico fornecido pelo Estado de Mato Grosso propõe melhorias ao aprendizado dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. Você conhece a lei 11.645/2008? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. Se sua disciplina é língua portuguesa, existe algum conteúdo voltado exclusivamente para povos originários (indígenas), no Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sou professor(a) dessa disciplina

9. Se sua disciplina é história, existe algum conteúdo voltado exclusivamente para povos originários (indígenas), no Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sou professor(a) dessa disciplina

10. Se sua disciplina é artes, existe algum conteúdo voltado exclusivamente para povos originários (indígenas), no Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sou professor(a) dessa disciplina

11. Você sabe dizer se existe alguma aldeia no território de Campos de Júlio - MT? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. Você já ouviu falar na etnia Haliti-Paresi? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

13. Você conhece sobre cultura, história ou literatura indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

14. Esse seus planos de aula ou planejamento, inclui referencias indígenas ou possui uma aula específica sobre esse tema? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

15. Gostaria de saber mais sobre a cultura indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

16. Você acredita que deve ser ensinado cultura, história ou literatura indígena no Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Se você tivesse a oportunidade de conhecer ou promover um projeto sobre cultura indígena, o faria? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Por fim, descreva o que você conhece a respeito do povo Haliti-Paresi. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários